

Ingebjørg Uldalen

Fått som fortjent?

Læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvfingsfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Temaet for oppgaven er vurdering i kroppsøving i videregående skole.

Studiens hensikt er å belyse hvordan lærere setter standpunktkarakter når innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Studien bygger på Prøitz og Borgens rapport ”Rettfærdig standpunktkarakter – det (u)muliges kunst?” fra 2010, og ved datainnsamling er det tatt utgangspunkt i intervjuguiden fra deres forskning. Begrunnelsen for å gjøre en replikasjon av tidligere forskning, er at konteksten har endret seg siden 2010; innsats ble gjeninnført som vurderingsgrunnlag i kroppsøving i 2012, etter at det ble tatt ut ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

Studien er forankret i Goodlads læreplanteori som omfatter fem læreplannivåer; den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen. Denne studien utforsker rommet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Den formelle læreplanen aktiveres gjennom Kunnskapsløftet 06, revidert forskrift fra 2012 og Opplæringslovens bestemmelser angående vurdering. Den oppfattede læreplanen er i dette prosjektet blitt tilgjengelig gjennom kvalitative intervjuer med fire faglærere i kroppsøving ved to videregående skoler.

Gjennom lærernes beskrivelser av innsatsbegrepet, ser det ut til at innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere. Innholdet i innsatsbegrepet fremstår derfor som uklart, og dette bidrar til at det er utfordrende å gjøre vurderingsgrunnlaget i kroppsøving eksplisitt. Videre tyder funn i denne studien på at vektning av vurderingskriterier varierer mye mellom lærerne. Noen mener *prestasjon* er viktigst, andre mener at *innsats* er viktigst. Alle informantene mener at *kunnskap* er det minst viktige vurderingskriteriet. Inntrykket er at de lærerne som i størst grad vektlegger innsats, viser til fagets formål. Lærerne som legger størst vekt på prestasjoner/ferdigheter, gir inntrykk av at de forstår idrett og idrettsaktivitet som fagets læringsobjekt, og forholder seg større grad til kompetansemålene, men nevner ikke fagets formål. Funn indikerer også at det skjer en viss tilpassing av vurderingsgrunnlaget ved vurdering av ulike elevgrupper. I tillegg fremstår kulturen ved de lokale, uformelle tolkningsfellesskapene ved de to skolene som

forskjellige, og det er diskutert hvordan dette kan påvirke lærernes setting av standpunkt karakter.

Det viser seg at vurderingspraksis i kroppsøving er et komplekst og mangesidig tema. Dette blir har blitt tydelig ved å se på vurderingspraksisen fra tre synsvinkler; læreres beskrivelser av innsatsbegrepet, innsatsbegrepet vektete posisjon ved vurdering og standpunkt karaktersetting og skolenes tolkningsfellesskap. Denne studien kan kanskje bidra med en forståelse av dette fenomenet, samtidig som den viser at det er behov for mer forskning og teoriutvikling om læreres vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	5
Forord.....	8
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn for prosjektet	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Videre oppbygging av oppgaven.....	11
2. Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Innføringen av Kunnskapsløftet 06	12
2.2 Forskrifter vedrørende vurdering i kroppsøvningsfaget.....	14
2.2.1 Læreplan i kroppsøving	14
2.2.2 Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012	15
2.2.3 Opplæringsloven	17
2.2.4 Tolkingsfellesskap	19
2.3 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøvningsfaget	20
2.3.1 Prøitz og Borgen (2010): Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?	20
2.3.2 Forskning på vurdering i kroppsøvningsfaget i Norge og internasjonalt.....	23
2.3.3 Profesjonelt skjønn.....	26
2.3.4 Mangel på eksplisitt vurderingsgrunnlag	27
2.3.5 Forholdet mellom formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan.....	28
2.4 Oppsummering.....	30
3. Teori	32
3.1 Goodlads læreplanteori	32
3.1.1 Å få frem helheten.....	35
3.1.2 Carl Freys krav for at en læreplanteori skal få status som allmenn	36
3.2 Vurdering.....	37
3.2.1 Vurderingens to funksjoner.....	37
3.2.2 Vekting av vurderingskriterier	40
3.3 Oppsummering.....	43
4. Metode.....	44
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	44
4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse.....	45

4.2	Kvalitativ forskning – intervju	46
4.2.1	Utvalget	47
4.2.2	Intervjuguiden	48
4.2.3	Lydopptak	49
4.2.4	Pilotintervju	49
4.2.5	Karakterstatistikk	50
4.3	Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling	50
4.4	Analysering av datamaterialet	51
4.5	Validitet, reliabilitet og overførbarhet	54
4.5.1	Validitet	54
4.5.2	Reliabilitet	54
4.5.3	Overførbarhet	55
4.6	Etiske refleksjoner	55
5.	Funn og drøfting	57
5.1	Presentasjon av skolene og lærerne	58
5.1.1	Skole A	58
5.1.2	Skole B	60
5.1.3	Oppsummering	62
5.2	Karakterstatistikk for skolene	63
5.2.1	Karakterstatistikk for kroppsøvningsfaget	63
5.2.2	Karakterstatistikk for andre fag	65
5.2.3	Oppsummering	65
5.3	Lærernes beskrivelser av innsats i kroppsøvningsfaget	65
5.3.1	Å gjøre så godt en kan	65
5.3.2	Innsats, medelever og klassemiljø	67
5.3.3	Avgrensning av innsatsbegrepet i vurderingssammenheng	69
5.3.4	Ulikheter i beskrivelser av innsats hos svakt og sterkt presterende elever	72
5.3.5	Oppsummering	75
5.4	Vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget; variasjon i vektning av vurderingskriterier	76
5.4.1	Prestasjon	76
5.4.2	Kunnskap	81
5.4.3	Innsats	84
5.4.4	Fokus på læreplanens formål eller kompetansemål?	85
5.4.5	Standpunkt karakterens videre funksjon og læreres konsekvenstenkning	86
5.4.6	Oppsummering	87
5.5	Tolkningsfellesskap	88
5.5.1	Oppsummering	92
5.6	Analytisk verktøy for grunnlag og vektning ved standpunkt karaktersetting	92
5.7	Vurderingsgrunnlaget før og etter 2012	95
6.	Oppsummering og veien videre	98
6.1	Problemstillingen	98

6.2 Veien videre	101
Referanser	102
Tabelloversikt	109
Figuroversikt	110
Forkortelser	111
Vedlegg	112

Forord

Først vil jeg takke min hovedveileder, Jorunn Spord Borgen, for tett og god oppfølging gjennom hele prosessen. Ditt engasjement har vært en viktig inspirasjonskilde for meg. Jeg vil også takke biveileder Tine Sophie Prøitz for tilbakemeldinger på oppgaven, viktige innspill og lærerike samtaler.

Til lærerne som stille opp til intervju; takk for at dere tok dere tid, og takk for interessante samtaler!

Til gjengen på masterkontoret; Silje, Vegard, Pia, Mathias og Harald. Dette året hadde ikke vært det samme uten dere.

Andrea og Amund, takk for all tålmodighet og støtte gjennom dette året. Det beste med å være ferdig med masteroppgaven, er at jeg får mer tid sammen med dere.

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Temaet for oppgaven er vurdering i kroppsøving i videregående skole.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Som elev i grunnskolen og videregående opplæring og student ved høyere utdanning har jeg erfart at vurdering engasjerer! I faglige diskusjoner med medstudenter ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole, har vurdering vært et hyppig tema. Som elev og student gjennom mange år, har jeg opplevd den jublende gleden over en god karakter, men også kjent på skuffelsen når resultatet ikke ble som håpet eller forventet. Min erfaring er at det ligger en stor sårbarhet i å ”bli satt karakter på”, og det er viktig for meg at jeg i mitt fremtidige yrke som kroppsøvingslærer kan vurdere elevene mine så rettferdig som mulig. Derfor fattet jeg interesse for rapporten ”Rettferdig standpunkt karakter – det (u)muliges kunst? ”, som er skrevet av Prøitz & Borgen i 2010. I rapportens sammendrag står det at *”arbeidet med vurderingskultur synes å ta mange former i skole-Norge. Det er et spørsmål om dette mangfoldet sikrer alle elever rettferdig standpunkt vurdering”* (s. 118). I denne masteroppgaven forsøker jeg å plukke opp denne tråden ved å se på læreres vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget etter revidert innsatsforskrift i 2012.

Utover at det av etiske grunner er viktig at elever får en mest mulig rettferdig vurdering, er det viktig å forske på vurdering i skolen fordi det har konsekvenser for elevenes fremtidige utdannings- og yrkesmuligheter (Brookhart, 2015, Prøitz & Borgen, 2010). Forskning har også vist at vurdering påvirker elevens motivasjon (Melograno, 2007, Brookhart, 1993, 2015, Prøitz & Borgen, 2010) og oppfatning av egen evne til å tilegne seg læring (Brookhart, 2015). Det er fra flere hold pekt på at det er behov for mer forskning på elevvurdering i kroppsøvingsfaget i Norge (Leirhaug & MacPhail, 2015, Prøitz & Borgen, 2010, Jonskås, 2010).

1.2 Problemstilling

Konteksten har endret seg siden Prøitz & Borgen gjennomførte sin studie i 2010. Innsats ble tatt ut som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og gjeninnført som vurderingsgrunnlag i 2012. Ved å gå metodisk til verks ved å bruke kvalitative intervju med utgangspunkt i samme intervjuguide som Prøitz & Borgen brukte i 2010, er formålet med prosjektet å belyse hvordan gjeninnføringen av innsatsbegrepet i 2012 kan ha påvirket vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget. Problemstillingen er derfor:

”Hvordan setter lærere standpunkt karakter når innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget?”

Innsats skal fra 2012 ligge til grunn for både underveisvurdering og sluttvurdering i faget. I denne masteroppgaven ligger fokuset på sluttvurderingen. Før 2012 var det kun kompetansemålene i læreplanen, Kunnskapsløftet 06, som dannet grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Innsats som vurderingsgrunnlag retter seg mot elevenes læringsprosess, men kompetansemålene beskriver læringsutbyttet elevene skal ha. Gjeninnføringen av innsats er derfor en markant endring av vurderingsgrunnlaget i faget. Det er argumentert for at ved å bruke innsats som vurderingsgrunnlag, vil vurderingen i større grad gjenspeile fagets egenart (Leirhaug, 2013). Slik formålet for kroppsøvingfaget er beskrevet, legges det vekt på at faget skal være allmenndannende, medvirke til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen og at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon. I veiledningen til læreplanen i kroppsøving, skriver Utdanningsdirektoratet (u.å.) følgende:

For å ivareta fagets egenart og hensikt, må både kompetansemål for de ulike trinn og vektleggingen av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, arbeides med i lys av formålet for faget.

Det er fra utdanningsmyndighetenes side ikke angitt hvor stor del av det totale vurderingsgrunnlaget innsats skal utgjøre. Det er heller ikke gitt klare føringer for hva innsatsbegrepet i kroppsøvingfaget innebærer. Slik sett er mye av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving overlatt til den enkelte lærer.

1.3 Videre oppbygging av oppgaven

I kapittel to presenteres kontekst og tidligere forskning. Det redegjøres for bakgrunn for tema, vesentlige forskrifter og relevant forskning innen feltet. I det tredje kapitlet redegjøres det for det teoretiske grunnlaget prosjektet tar utgangspunkt i og teori om vurdering. I det fjerde kapitlet, metodekapitlet, beskrives prosessen fra datainnsamling til analysering av dataene. Jeg diskuterer også begrepene validitet og reliabilitet, og vurderer etiske spørsmål som er knyttet til prosjektet. I kapittel fem presenteres og drøftes funnene med utgangspunkt i problemstillingen og teorigrunnlaget som er presentert i kapittel tre, og oppgavens kontekst og tidligere forskning i kapittel to. I kapittel seks oppsummeres prosjektet. De mest sentrale funnene trekkes fram, og det gis forslag til videre forskning på vurdering i kroppsøvingsfaget.

2. Kontekst og tidligere forskning

2.1 Innføringen av Kunnskapsløftet 06

Læreplanen Kunnskapsløftet 06 (LK06) er den første felles læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring. Før innføringen av Kunnskapsløftet var R94 gjeldende læreplan for videregående opplæring, og L97 for grunnskolen. I følge Ludvigsenutvalget representerer LK06 et tydelig brudd i norsk læreplanhistorie. Mye av årsaken til dette er at LK06 er en kompetansebasert læreplan, med sterkere fokus på vurdering og resultat enn tidligere læreplaner (NOU 2014:7).

Når det gjelder kroppsøvningsfaget, medførte innføringen av LK06 særlig betydelige endringer av vurderingsordningen. Elevenes innsats skulle ikke lenger være en del av fagvurderingen, men vurderes under ”orden og oppførsel”. I den tidligere vurderingsordningen for kroppsøvningsfaget i L97 skulle en tredeling mellom innsats, ferdighet og holdninger utgjøre grunnlaget for standpunktkaraktersetting (Vinje, 2008).

Det at innsatsbegrepet ble fjernet som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget, kan ses i sammenheng med LK06 sitt fokus på oppnådd kompetanse etter endt opplæring (Leirhaug, 2013). Men i etterkant av innføringen av LK06, ble det gjennom undersøkelser av læreres praksis i faget og i offentlige debatter klart at kroppsøvningsfaget var preget av ulik vurderingspraksis. Flere av tilbakemeldingene tydet på at det vokste frem en økende kultur for måling og testing som ikke stemte overens med fagets formål (St. mld. nr 22, 2010-2011), men som var begrunnet i at lærerne ville sikre seg dokumentasjon av progresjon i faget. Også i andre fag ble det meldt om utfordringer med vurdering i KL06 (St. mld. nr 22, 2010-2011).

Som et ledd i arbeidet med vurdering, ble det fra Kunnskapsdirektoratet ønsket ny forskning om karaktersetting i skolen. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) fikk i oktober 2009 i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å framskaffe informasjon om hva lærere brukte som grunnlag for å sette standpunktkarakter i grunnopplæringen. Dette endte ut med rapporten ”Rettferdig standpunktkarakter – det (u)muliges kunst?” av Prøitz & Borgen (2010). I denne rapporten tydeliggjøres sammenhengen mellom individuell vurdering og fjerning av innsats som vurderingsgrunnlag, og Prøitz & Borgen fant at testing i stor utstrekning ble

brukt som dokumentasjon for prestasjon underveis og som grunnlag for standpunkt karakter i kroppsøvningsfaget. Mye av grunnen til at de fikk dette tydelig fram, er at de utviklet et analytisk verktøy, der resultatene blir fremstilt i en modell (omtales nærmere i kap. 2.3.1). Her sammenlignes også kroppsøvningsfaget med de andre fagene som var inkludert i rapporten; norsk, matematikk, naturfag og kunst og håndverk (ungdomstrinnet)/design og håndverk (videregående skole).

I 2012 ble læreplanen revidert, og innsats ble gjeninnført som en del av fagvurderingsgrunnlaget. I følge Leirhaug (2013) kan denne revideringen av læreplanen ses på som et tiltak for å bryte med nettopp denne kulturen med økende fokus på testing og måling av ferdigheter. I utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* påpekes det at utstrakt bruk av testing kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet, fordi kompetansemålene ”ikke er formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt”, og at bruk av slike tester ofte ikke måler elevenes kompetanse slik kompetanse er beskrevet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Utover at det er hevdet at gjeninnføringen av innsatsbegrepet kan ses på som et tiltak for å bryte med en økende testkultur i faget (Leirhaug, 2013), er det også framholdt at gjeninnføringen av innsats legger til rette for at fagets egenart i større grad gjenspeiles i vurderingsordningen (Utdanningsforbundet, 2012). Argumentene for å gjeninnføre innsats bærer til dels preg av en ”det var bedre før-tankegang”, altså før 2006, og bygger slik sett på logikken i de forrige læreplanene, L97 og R94. Et viktig poeng i denne sammenheng er at kroppsøvningsfaget har en annen form i dag, i samsvar med det bruddet innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 markerer i læreplanhistorien. Slik sett er oppfatningen om at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget, relatert til en annen kontekst. Et relevant spørsmål blir derfor; hvordan kan innsats integreres i ny læreplan, og hvordan støtter det fagets egenart, slik faget fremstår i KL06? Dersom innsats som vurderingsgrunnlag oppfattes å gi en mer logisk og valid vurderingspraksis som stemmer bedre overens med fagets egenart, kan en forvente å finne en større overensstemmelse i vurderingspraksisen blant lærere etter 2012, enn det forskning (f. eks. Vinje, 2008) har vist i perioden 2006-2012, da innsats var ”ute”.

2.2 Forskrifter vedrørende vurdering i kroppsøvingsfaget

I dette delkapittelet presenteres og diskuteres et utvalg offisielle forskrifter som er sentrale for vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette omfatter læreplanen i kroppsøving, Rundskriv Udir-08-1-2012 som ble utstedt i forbindelse med gjeninnføringen av innsatsbegrepet og Opplæringsloven.

2.2.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving består av fagets formål og hovedområder med tilhørende kompetansemål etter fjerde og sjuende årstrinn på barnetrinnet, tiende årstrinn på ungdomstrinnet og etter Vg én, to og tre i videregående opplæring. Første til fjerde trinn omfattes av hovedområdet ”aktivitet i ulike rørslemiljø”. Fra femte til sjuende trinn er hovedområdene ”Idrettsaktivitet” og ”friluftsliv”, og fra åttende til tiende trinn samt i videregående opplæring er hovedområdene ”idrettsaktivitet”, ”friluftsliv” og ”trening og livsstil” (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I kroppsøvingsfagets formål er det fokusert på kroppsøvingsfagets funksjon som et allmenndannende fag. Det står blant annet at *”kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede.”* Det påpekes at fysisk aktivitet er helsefremmende, og at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet er en viktig arena *”for å fremje fair play og respekt for kvarandre”*. Videre står det at faget skal bidra til at *”elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre”*.

At kroppsøving er et allmenndannende fag, blir også tydelig gjennom formuleringer som *”faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle”* og at faget skal gjøre elevene i stand til å vurdere *”kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil.”*

Om innsats står det at *”elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening.”* Det er også påpekt at faget skal *”gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye egne grenser, i både spontan og organisert aktivitet.”*

2.2.2 Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012

I Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* (Rundskriv Udir-08-1-2012) finnes følgende beskrivelse av innsatsbegrepet:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og å bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Tilsvarende når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter i kroppsøving. Den enkelte elev er avhengig av at de andre yter innsats og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt. Ved å knytte elevens innsats til vurderingen av eleven, vil selv elever med lav kompetanse og svake forutsetninger i faget kunne oppnå en god karakter.

I Rundskriv Udir-08-1-2012 beskrives innsatsbegrepet som et prosessuelt fenomen. Det kommer for eksempel fram gjennom setningene *"det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor bli arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving"*. Dette står i kontrast til opplæringslovens paragraf 3-17 om sluttvurdering i fag; *"Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket"*.

Hverken Opplæringsloven, LK06 eller Rundskriv Udir-08-1-2012 sier noe om hvor stor del av vurderingsgrunnlaget innsats skal utgjøre. Dette har blitt kritisert fra flere hold for å skape for store variasjoner i vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget (Arnesen et al. 2013, Turøy, 2013). Det kan også stilles spørsmål ved det tolkningsrommet utdanningsdirektoratets beskrivelser av innsatsbegrepet gir. Hva vil det for eksempel si at eleven *"opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk"*? Hvordan kommer dette til uttrykk i kroppsøvingstimene?

I Rundskriv Udir-08-1-2012 er også bruk av fysiske tester i kroppsøvningsfaget omtalt:

Det har vært en tradisjon i kroppsøvningsfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester for blant annet å måle styrke, spenst og utholdenhet. Verken gjeldende eller revidert læreplan i kroppsøving, eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester eller testing. Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering.

Videre i rundskrivet presiseres det at kompetansemålene ikke er ”formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt”. Disse formuleringene kan ses i sammenheng med at det fra utdanningsdirektoratets side har vært pekt på at det har vokst frem en økende kultur for måling og testing som ikke stemte over ens med fagets formål, i etterkant av innføringen av LK06 (St. mld. nr 22, 2010-2011).

Det er mye som tyder på at bruk av innsats som vurderingsgrunnlag på den ene siden og fysiske tester på den andre siden har vært opphavet en spenning i kroppsøvningsfaget fra innføringen av LK06 og fram til i dag. Bruk av tester i vurderingssammenheng er koblet til kompetansemålene i faget, har blitt brukt som et verktøy for å vurdere elevenes kompetanse i henhold til disse. Når det gjelder innsats som vurderingsgrunnlag, kan det trekkes paralleller mellom innsats og aktivering av fagets formål. Denne todelingen mellom innsats og fagets formål på den ene siden og tester og kompetansemål på den andre siden, kan forstås som en diskusjon av hvilke ferdigheter som skal verdsettes i kroppsøvningsfaget.

Standal (2015) problematiserer hva det vil si ”å være god i gym”. Han mener at *evne* i kroppsøvningsfaget må forstås som dynamiske og relasjonelle faktorer, noe som innebærer at evne ses på som ”egenskaper som kommer til uttrykk i møtet mellom elever og faget” (s.121). Slik innsats er beskrevet i Rundskriv Udir-08-1-2012, kan innsats relateres til denne forståelsen av evne.

Standal peker derimot på at evner innenfor kroppsøvningsfaget ofte blir sett på som talent (Evans, 2004, sitert i Standal, 2015). Å se på evner som talent er å se det som ”en fastslått individuell egenskap som elever har mer eller mindre av” (s. 123). Forfatteren mener videre at denne forståelsen er mindre interessant i kroppsøvningsfaget, og viser til

at formålet med faget ikke er å "identifisere eller utvikle talent for å prestere i idrett" (s. 123). Dette kan brukes som et argument mot bruk av fysiske tester som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Som nevnt, presiseres det også i Rundskriv Udir-08-1-2012 at "kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt". Standal (2015) påpeker også at når lærere verdsetter ulike evner, vil dette skape forskjeller mellom elever (s. 121).

2.2.3 Opplæringsloven

Grunnlaget for vurdering i fag er fastsatt i Opplæringslovens paragraf § 3-3:

§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven, lærlingen og lærekandidaten sin kompetanse i faget. Læraren og instruktøren skal leggje til rette for at han eller ho får eit tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten, slik at den retten eleven, lærlingen og lærekandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktarakter.

Kroppsøvingsfaget er det eneste faget der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering.

Opplæringslovens paragraf § 3-17 omhandler sluttvurdering i fag:

§ 3-17. Sluttvurdering i fag

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar.

Sluttvurderingar i vidaregåande opplæring er standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag-/sveineprøve og kompetanseprøve.

Sluttvurderingar er enkeltvedtak og kan påklagast etter reglane i kapittel 5.

Av Opplæringsloven framgår det at det er kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen som skal danne grunnlag for sluttvurderingen. Dette er nyansert i 2015, da det er gjort endringer i regelverket om vurdering som trådte i kraft 1. august 2015. En av disse endringene, er en ny bestemmelse som beskriver sammenhengen mellom underveisvurdering og standpunktkarakter. I følge Utdanningsdirektoratet (2015) gjør den nye bestemmelsen det klart at ”kompetansen eleven viser i løpet av opplæringen, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunktkarakter i fag skal fastsettes”. Det presiseres at det er viktig å informere elevene om hva som vil inngå i grunnlaget for vurderingen når standpunktkarakter settes. Det vises videre til at eleven selv har ansvar for å være ”tilstede, aktivt delta og vise kompetanse underveis som har betydning for standpunktkarakteren”.

Ved gjennomføring av datainnsamlingen for denne studien, var altså denne bestemmelsen trådt i kraft 2-3 måneder i forkant. Standpunktkarakter har derfor ikke blitt satt i etterkant av denne bestemmelsen, og det anses ikke som sannsynlig at disse endringene kan fanges opp i dette prosjektet.

En utfordring med innsats som del av vurderingsgrunnlaget er grensegangen mellom Opplæringslovens bestemmelser om karakter i orden og oppførsel på den ene siden og innsats som del av fagvurderingen på den andre. Opplæringsloven sier følgende om vurdering i orden og oppførsel:

§ 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd

Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd er knytt til i kva grad eleven opptrer i tråd med ordensreglementet til skolen.

Grunnlaget for vurdering i orden er knytt til om eleven er førebudd til opplæringa, og korleis arbeidsvanane og arbeidsinnsatsen til eleven er. Det

inneber mellom anna om eleven er punktleig, følgjer opp arbeid som skal gjerast, og har med nødvendig læremiddel og utstyr.

Grunnlaget for vurdering i åtferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtferd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag.

Opplæringsloven fastslår at arbeidsinnsatsen til elevene er knyttet til orden og oppførsels-karakteren. I forhold kroppsøvingsfaget er dette utfordrende, fordi innsatsen til elevene også skal være med i fagvurderingen i kroppsøvingsfaget. Dette åpner for ulike tolkninger av hva som skal inn under fagvurderingen og hva som skal føres på orden og oppførsel. Det er fra flere hold påpekt at tradisjonelt sett har faktorer som deltagelse, om du stiller i riktig antrekk, dusjing og god oppførsel utgjort en stor del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Melograno, 2007, Annerstedt & Larson, 2010, Douglas, 2011). Melograno (2007) mener dette undergraver fagets integritet, og viser til at det eksisterer en oppfatning om at kroppsøvingsfaget ikke er like viktig som andre skolefag. Det hevdes derfor at disse faktorene må ses på som forutsetninger for at lærings skal skje, og ikke som en del av fagvurderingen. Dersom det etableres en oppfatning om at innsats i form av oppmøte, holdning og å møte presis er nok til å få en grei karakter i kroppsøving, kan en også stille spørsmål ved om dette vil gå på bekostning av elevenes engasjement i kompetanseutvikling.

2.2.4 Tolkningsfellesskap

I følge Utdanningsdirektoratet (2014) er det nødvendig med tolkningsfellesskap for å kunne oppnå rettferdig vurdering. Også Ludvigsenutvalget skriver i sin rapport at pålitelig og rettferdig standpunktvurdering blant annet vil avhenge av ”kompetanse, prosesser og systemer for tolkningsfellesskap” (NOU 2014:7).

I vurderingssammenheng beskriver Utdanningsdirektoratet tolkningsfellesskap som “å utvikle felles forståelse for læreplan og vurdering av kompetanse gjennom dialog og diskusjon”. Videre slås det fast at formålet med tolkningsfellesskap i vurderingssammenheng er å skape mest mulig likeverdig opplæring og rettferdig vurdering. Tolkningsfellesskap kan foregå på ulike nivåer; mellom kollegaer på egen

skole, mellom skoler lokalt og nasjonalt, og mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hovdhaugen et al. (2014) har gjennomført et kvalitativt studium på eksamens- og standpunktkarakter i fagene norsk og matematikk. På bakgrunn av sine funn, mener de at kvaliteten på tolkingsfellesskapene er viktig, fordi det består av bestemte normer og regler, og kan gjennom dette fungere som en "sosialiseringsarena" for lærere.

Prøitz & Borgen (2010) finner at tilnærmingen til tolkingsfellesskap varierer fra skole til skole.: *"På noen skoler er det etablert faste strukturer og ressurser er nedlagt i arbeidet med vurdering. På andre skoler avgrensar arbeidet seg til å informere og oppmuntre til samarbeid."* (s.13). Når det gjelder tolkingsfellesskap i kroppsøvingfaget spesielt, er det i følge Prøitz & Borgen (2010) vanlig at lærerne samarbeider om planer og nedbrytning av læreplanmål, men at samarbeidet varierer i arbeidet med å sette standpunktkarakter.

2.3 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøvingfaget

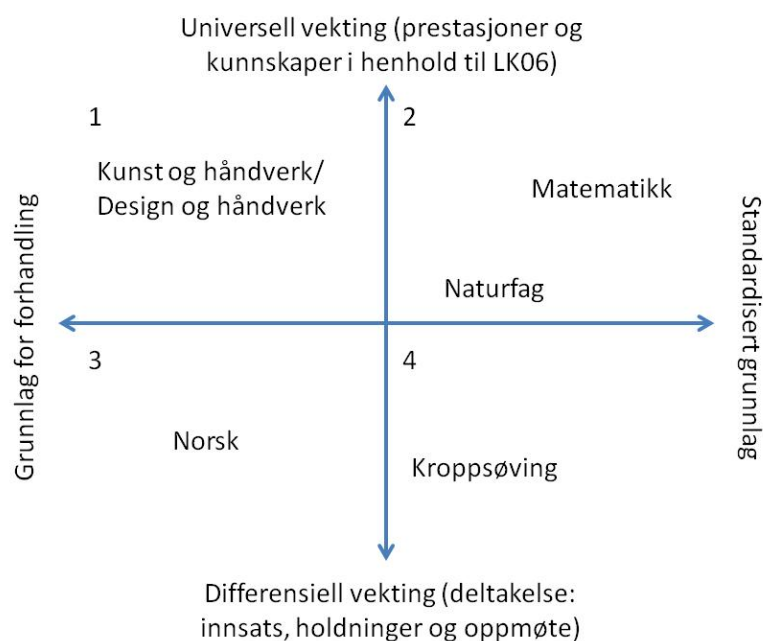
Som tidligere nevnt, er vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i stor grad avhengig av den enkelte lærers faglige vurderinger. I dette delkapittelet presenteres forskning som belyser læreres vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Det første avsnittet omhandler Prøitz & Borgen sin rapport fra 2010, siden denne er sentral i denne masteroppgaven. Videre presenteres øvrig forskning på temaet, i Norge og internasjonalt. Et sentralt funn i flere forskningsprosjekter er at vurderingspraksisen i den norske skolen bærer preg av et stort mangfold (Prøitz & Borgen, 2010, Prøitz, 2015, Sandvik & Buland, 2013).

2.3.1 Prøitz og Borgen (2010): Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?

Forskningsspørsmålene i rapporten er; 1) på hvilket grunnlag standpunktkarakter settes, og 2) hva lærere vektlegger når de fastsetter standpunktkarakter. For å besvare dette, er det gjennomført kvalitative intervjuer med totalt 41 faglærere i fagene norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i grunnskolen og Design og håndverk i videregående opplæring. I tillegg er det gjennomført gruppeintervjuer med ledelsen ved skolene.

Som tidligere nevnt, har Prøitz & Borgen (2010) utviklet en modell som er et analytisk verktøy for å belyse grunnlag og vekting ved standpunktkaraktersetting. Modellen reflekterer spenningsforholdet mellom universell og differensiell vekting langs den vertikale aksene, og hvorvidt grunnlaget for karaktersetting er standardisert eller om det er grunnlag for forhandling langs den horisontale aksene. Prøitz & Borgen (2010, s. 115) forklarer de ulike kategoriene slik:

- Universell vekting: Behandle alle elever likt etter et sett med felles kriterier.
- Differensiell vekting: Behandle elever ulikt etter hvorvidt de er oppfattet som svake eller sterke elever.
- Grunnlag for forhandling: Stort rom for tolkning og åpent for stadig forhandling.
- Standardisert grunnlag: Stor grad av faste standarder for karaktersetting og lite tolkningsrom. Hele karakterskalaen brukes og karakterer settes kriteriebasert.



Figur 1: Grunnlag og vekting ved standpunktkaraktersetting i fem fag (Prøitz & Borgen, 2010).

Prøitz & Borgen (2010) har plassert fagene basert på generelle trekk ved standpunktkaraktersettingen slik faglærerne i enkelte fag har beskrevet dette (s 116).

Kroppsøvingsfagets plassering i modellen, begrunnes slik av Pøitz & Borgen (2010, s.117):

Kroppsøvingsfaget er i hovedsak preget av et forhandlet grunnlag med standardisert vektning for standpunktkaraktersetting. Informantene i faget oppgir å sette standpunktkarakter etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter som i løp. Samtidig åpner informantene i faget for bruk av skjønn i dialog med eleven, men i mindre grad med kollegaer. Lærerne i dette faget er de som i størst grad oppgir å legge vekt på differensielle elementer som innsats, deltakelse og oppmøte for alle elever når de setter standpunktkarakter.

Modellen er utviklet med utgangspunkt i internasjonal forskning, og særlig forskningsbidragene fra Melograno (2007) og Resh (2008) blir sett på som sentrale. Melograno (2007) har gjennom sin forskning vist at hvordan ulike elementer vektet i forhold til hverandre, gir store utslag på standpunktkarakteren. Han tar utgangspunkt i at karaktersystemer består av to faktorer; hvilke elementer som vil bli evaluert og hvordan hvert element vil bli vektet når standpunktkarakteren settes. Hvilke kriterier som legges til grunn i vurderingspraksisen og i hvilken grad disse vektet, kan ha store utslag på standpunktkarakteren. Det er derfor av stor betydning i hvilken grad innsats vektlegges som del av det totale vurderingsgrunnlaget. Det hevdes at dersom en vektlegger ferdigheter/mestring vil dette favorisere elever med gode ferdigheter, og kan virke demotiverende på elever med lave ferdigheter. Dersom en vektlegger progresjon av ferdigheter vil dette favorisere elever med lave ferdigheter, noe som kan demotivere elever med høye ferdigheter (Melograno, 2007).

I følge Resh (2008) finner lærernes vurderingspraksis sted i spenningsfeltet mellom hensynet til rettferdighet i form av at ”elevene skal få som fortjent” på den ene siden, og differensielle vurderingskriterier på den andre siden. Bruk av differensielle vurderingskriterier handler om at det er forventet at lærere skal være oppmerksomme på elevenes personlige behov, og tilpasse den pedagogiske praksisen der etter, noe som også reflekteres i vurderingspraksisen. Resh (2008) peker videre på at dette kan medføre at lærere tildeler karakterer basert på differensierte kombinasjoner av vektning når det gjelder ulike betraktninger i vurderingen av ”svake” og ”sterke” elever. Motstykket til differensiell vurdering er universell vurdering, der lærerne benytter universelle kriterier for måloppnåelse i evalueringen av læringsutbyttet for alle elevene (Resh, 2008).

Prøitz & Borgen (2010) skriver at når de ser alle intervjuene under ett ”fremtrer et variert og bredt bilde” av lærernes vurderingspraksis, men når de ser på hver enkelt fag er det ”gjennomgående inntrykket at hvert fag har sin overordnede tilnærming” (s.104). I fag der vurderingspraksisen oppleves å ha stort rom for skjønn, oppgir lærerne ”å jakte på toerne”, for å slippe å sette karakteren én. Dette dreier seg om en oppfatning av at ”alle kan noe” og karakteren én oppfattes å kommunisere at eleven ikke kan noe. Prøitz & Borgen poengterer at å sette karakteren én er en mye mer omforhandlet avgjørelse enn å sette karakteren seks (s. 12).

Videre i rapporten konkluderes det med at det i kroppsøvfingsfaget til dels er store forskjeller på hvordan lærere vektlegger innsats, men at det blir sett på som relevant i vurderingen av alle elever. De finner derimot at det er en tendens til å vektlegge ”deltagelsessegmentet”, som innebærer innsats, holdninger og oppmøte, tyngre når det settes karakterer på svakere elever enn på sterke. Masteroppgaver som er gjennomført i samme tidsperiode (Jonkås, 2009, Mørken, 2010, Lomsdal, 2012) har også funn som indikerer at innsats ble brukt som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget mellom 2006 og 2012, da innsats ikke skulle telle i fagvurderingen.

Et annet funn i Prøitz og Borgen sin studie er at resultater fra fysiske tester utgjør en stor del av grunnlaget for vurdering. Også på dette punktet finnes det flere masteroppgaver som antyder en utstrakt bruk av testing i elevvurderingen i kroppsøvfingsfaget (Jonkås, 2009, Græsholt, 2011, Risøy, 2013, Palm, 2013).

Videre kommenteres det at blant lærerne som jobbet ved videregående skoler, underviste de fleste både på yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram, men at lærerne i liten grad skiller mellom programmene når de omtaler egen vurderingspraksis for fellesfagene (Prøitz og Borgen, 2010, s.104).

2.3.2 Forskning på vurdering i kroppsøvfingsfaget i Norge og internasjonalt

Jonkås gjennomførte i 2010 en kunnskapsoversikt over master/hovedfagsoppgaver, doktoravhandlinger og artikler om kroppsøvfingsfaget i Norge i perioden 1978-2010. Jonkås konkluderer med at det er generelt lite

forskning på kroppsøvfingsfaget på høyere nivå enn master/hovedfagsnivå, særlig når det gjelder elevvurdering.

Vinje (2008) mener at vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget er urettferdig, og at en av grunnene til dette er at det er ulik praksis i hvordan lærere vektet overordnede kriterier som ferdighet/mestring, innsats/samarbeid og kunnskap. Han viser til "Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving", som er en kvantitativ studie, utført i 2008. Her ble lærerne bedt om å angi i prosent hvordan de vektet de ulike kriteriene. I forhold til kriteriet ferdighet varierte svarene fra 15% til 80%, på innsats/samarbeid fra 0% til 70% og på kunnskap fra 0% til 60%. Dette viser at det er store individuelle forskjeller fra lærer til lærer når det gjelder vektning av vurderingskriterier. På bakgrunn av dette etterlyser Vinje (2008) klarere retningslinjer i hvordan vektningen av disse skal være, og sier at elevene er "*prisgitt hvordan kroppsøvfingslæreren man har fått utdelt, vurderer viktigheten av ferdighet, innsats/samarbeid og kunnskap*" (Vinje 2008, s.14).

Græsholt (2011) sier i sin masteroppgave at vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget bærer preg av en "testkultur". Dette utsagnet er basert på funn fra kvalitative intervjuer med 10 elever i videregående skole. Også Risøy (2013) konkluderer i sin masteroppgave med at testing anses som viktig i forbindelse med karaktersetning. Som Græsholt (2011), har også Risøy gjennomført 10 kvalitative intervjuer med elever i videregående skole. Han hevder også at det synes å være lite fokus på elevens læring ved gjennomføring av tester, altså blir testene brukt som et summativt vurderingsverktøy. Dette stemmer overens med funnene Palm (2014) gjør i sin masteroppgave om formativ vurdering i kroppsøvfingsfaget, hvor resultatene viser at formativ vurdering har forholdsvis liten plass i vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget.

Oppsummert tyder forskningen på vurdering i kroppsøving i Norge som er presentert her, at innsats blir brukt som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget men det varierer i hvilken grad det blir brukt. Forskning utført mellom 2006 og 2012, indikerer utstrakt bruk av testing. Som Leirhaug (2013) sier, kan gjeninnføringen av innsatsbegrepet i 2012 tolkes som en måte å bryte med en økende testkultur i faget. Det er imidlertid et åpent spørsmål hvorvidt denne "testkulturen" i faget har endret seg etter

2012. Det er også uavklart hvorvidt bruk av innsatsbegrepet som del av vurderingsgrunnlaget har endret seg etter 2012.

Når det gjelder internasjonal forskning på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget, har Lopez-Pastor et al. (2013) gjennomført en litteraturoversikt fra 1988-2011. De finner at fysiske ferdigheter og faktorer som elevenes innsats og bekledning har vært vanlige vurderingskriterier. Basert på forskningen presentert her, ser det derfor ut til at forskning på vurderingspraksisen i Norge har flere likhetstrekk med det Lopez-Pastor et al. finner i internasjonal forskning på vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget.

Randall & Engelhard (2010) har gjennomført en studie som inkluderte 516 lærere fra USA. Utvalget var stratifisert og randomisert, og besto av lærere fra mange fag, ikke bare kroppsøvingfaget. Deltagerne svarte på et spørreskjema med scenarier som beskrev elevenes evner, prestasjon, oppførsel og innsats. Funnene viser at selv om lærerne i følge læreplanen skal vurdere elevene på grunnlag av ferdigheter, trakk de inn vurdering av innsats og oppførsel når de skulle sette standpunkt karakter elever med lave ferdigheter. Randall & Engelhard (2010) fant også at elever som presterer lavt, ofte har større fordel av innsats som vurderingskriterium, og at lærere ofte vektlegger innsats tyngre hos svakt presterende elever enn hos sterkt presterende elever.

Forskningen er imidlertid ikke entydig på at innsats først og fremst gagnar svake elever, blant annet Skaalvik & Skaalvik (2013) nyanserer dette bildet. De hevder at vektlegging av innsats som vurderingskriterium først og fremst vil gagne middels flinke elever, fordi det er disse som vil oppleve framgang av egen innsats. Dersom svakt presterende elever skal oppleve framgang ved bruk av innsats som vurderingskriterium, er dette forutsatt at arbeidsoppgavene er godt tilpasset. Sterke elever vil i følge Skaalvik & Skaalvik (2013) ikke trenge å yte god innsats for å oppnå gode vurderinger. Forfatterne peker videre på at dersom vurderingen skal kommunisere til elevene at innsats er viktig, er det en forutsetning at vurderingen viser at elevene har framgang, og at innsats nytter. Dette er igjen er avhengig av at vurderingskriteriene er individuelt tilpasset. Og det er her paradokset ligger; differensieringen i skolen består av en differensiering av arbeidsoppgavene, mens kriteriene for vurdering ikke er differensiert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det presiseres at Skaalvik & Skaalvik skriver om skolefag generelt, ikke bare kroppsøving.

Elnan & Sando (2014) har en annen vikling på hvilken rolle innsatsen kan spille blant svake elever. Med bakgrunn i tidligere forskning (Ommundsen 2006, Skaalvik & Skaalvik, 2005, i Elnan & Sando, 2014) hevder Elnan & Sando (2014) at for elever som forventer å prestere dårlig, kan det bli en strategi å yte dårlig innsats for å kamuflere lave ferdigheter. Grunnen til dette kan være at det føles bedre for elevene å forklare en svak prestasjon med dårlig innsats enn å forklare det med lave ferdigheter. Derfor kan det være ”risikofullt for selvbildet å yte sitt beste” for elever med lave ferdigheter (s. 78).

2.3.3 Profesjonelt skjønn

Det er fra flere hold påpekt at vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget i stor grad er basert på profesjonelt skjønn (Standal, 2015, Annerstedt, 2010, Annerstedt & Larsson, 2010, Hay & Macdonald, 2008). I 2010 fant Prøitz og Borgen at kroppsøvingslærere i stor grad setter standpunktkarakter etter *målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter som i løp (s.117)*, men samtidig bruker lærerne skjønn i dialog med elevene.

I følge Kirkebøen (2013) har forskning vist at kvaliteten på faglig skjønn kan variere svært mye og utdanning, erfaring og kunnskap er ikke noen garanti for å utøve godt faglig skjønn. Dette henger sammen med at to fagfolk ofte vil vurdere den samme informasjonen ulikt. I tillegg har det vist seg at den samme fagpersonen vurderer de samme dataene ulikt fra gang til gang (Karelaia & Hogarth, 2008, sitert i Kirkebøen, 2013). På bakgrunn av dette mener Kirkebøen (2013) at ”*når fagfolk viser til at deres konklusjoner er basert på faglig skjønn, er det ofte god grunn til å være skeptisk*” (s.30). I tillegg vil det at faglig skjønn i vurderingspraksiser i kroppsøvingsfaget dreier seg om dynamiske (ikke statiske) fenomener og menneskelig atferd (i motsetning til ting) sannsynligvis redusere sikkerheten på det faglige skjønnen (Kirkebøen, 2013).

Smeby (2013) sier at profesjonell kompetanse dreier seg om å forholde seg til ulike former for usikkerhet, og at foruten eksplisitt kunnskap, besitter profesjonsutøvere en intuisjon som vanskelig kan overføres verbalt. Denne ”tause kunnskapen” er en viktig del av den profesjonelle kompetansen, men innebærer både en *kognitiv usikkerhet* og en *interaksjonsusikkerhet*. Smeby beskriver *kognitiv usikkerhet* som feilkoblinger hver enkelt av oss kan gjøre. Denne formen for usikkerhet kan reduseres ved bruk av for

eksempel prosedyrer, men Smeby (2013) påpeker at all taus kunnskap kan ikke erstattes av eksplisitt kunnskap.

Interaksjonsusikkerhet er den formen for usikkerhet knyttet til profesjonelt skjønn, som ses på som mest relevant i denne sammenhengen. Interaksjonsusikkerhet er usikkerhet knyttet til tolkning av sosiale situasjoner. Smeby påpeker at dette er særlig relevant i samfunnsvitenskapelige kunnskapsfelt og det som betegnes som ”menneskebehandler” profesjoner, som jo læreryrket er. Denne usikkerheten kan aldri elimineres fullt ut, men kan reduseres gjennom eksplisitt kunnskap. Et eksempel på eksplisitt kunnskap som kan redusere, men ikke eliminere, interaksjonsusikkerhet er kunnskap om sosiale mekanismer og studier av ulike kulturer kan være til hjelp når profesjoner skal samhandle med for eksempel elever (Smedby, 2013, s. 26).

2.3.4 Mangel på eksplisitt vurderingsgrunnlag

En kritikk som gjentatte ganger er rettet mot vurderingspraksisen i kroppsøvfaget, er at vurderingsgrunnlaget ikke i tilstrekkelig grad blir gjort eksplisitt (Hay & Macdonald, 2008, Annerstedt, 2010, Annerstedt & Larsson, 2010).

Hay & Macdonald (2008) har funnet at lærere i kroppsøvfaget gjør vurderinger av studentenes grad av måloppnåelse gjennom perioder av arbeid, uten klar forankring i de kriteriene eller standardene som var utarbeidet i skolens periodeplaner eller i læreplanen for kroppsøving. Videre fant Hay & Macdonald at fastsettelse av elevenes grad av måloppnåelse til en viss grad var intuitivt, ved å være basert på minner av elevens prestasjoner og å være påvirket av følelsesmessige karakteristika ved elevene. Forfatterne konkluderer med at vurderingspraksisen i kroppsøvfaget er preget av at vurderingene gjøres fortløpende i undervisningen og at de i stor grad er basert på faglig skjønn, som det er vanskelig å framlegge dokumentasjon for. På grunn av dette vil en kroppsøvfagsskarakter i større eller mindre grad være satt på et ”flyktig” vurderingsgrunnlag. Annerstedt (2010) har studert faget ”idrett og helsa” i Sverige, som tilsvarer kroppsøvfaget i Norge. Annerstedt hevder at ”*karakterer i kroppsøving settes relativt vilkårlig*” (s.250). Dette begrunnes blant annet med svak sammenheng mellom hva lærere oppfatter som fagets formål og grunnlaget for vurderingen.

Annerstedt & Larsson (2010) har gjennomført en studie der formålet var å utforske læreres erfaringer med kriteriebaserte vurderingssystemer og dets praktiske konsekvenser. Ett av funnene er at lærere har ”internalisert” (oversatt fra engelsk; ”internalized”) hvilken karakter en elev skal ha, og dette er et problem fordi det innebærer at lærerne ikke kan gjøre grunnlaget for vurderingen eksplisitt. Forfatterne sier videre at mange lærere har utviklet egne metoder for elevvurdering, uten klare koblinger til den offisielle læreplanen. De finner at det er store variasjoner mellom skoler, for eksempel kan en karakter på en skole, tilsvare opp til to karakterer opp eller ned på en annen skole. Også på hver av skolene, kan det være store forskjeller mellom lærerne.

På bakgrunn av denne studien, hevder Annerstedt & Larson (2010) at vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget synes å være vilkårlig, og at prinsippene om rettfærdig og lik vurdering i kroppsøvingfaget i Sverige i høyeste grad bør bli satt spørsmålsteget ved på grunn av manglende åpenhet/gjennomsiktighet, validitet og reliabilitet.

Forskningen til Annerstedt & Larsson, stemmer overens med det Dale & Wærness (2007) sier, der de viser til forskning om vurdering som har vist at karaktergrunnlaget ofte består i et mer eller mindre bestemt ”helhetsinntrykk”, og at det er svært uklart hva dette helhetsinntrykket bygger på. Dale & Wærness snakker om skolen generelt, ikke kroppsøvingfaget spesielt. De peker på at det i flere fag, og særlig muntlige, legges vekt på innsats, uten at denne innsatsen relateres til faglige prestasjoner. Videre har forskning vist at det for mange elever er uklart hvorvidt innsats er med i vurderingsgrunnlaget eller om innsats fører til at en oppnår et bedre resultat (Dale & Wærness, 2007). Dale & Wærness hevder at å basere vurderingene på et ”helhetsinntrykk” er uheldig, blant annet fordi en slik praksis gjør vurderingskriteriene uklare for elevene. Derfor etterlyser de et felles begrepsapparat og tydeligere overordnede retningslinjer.

2.3.5 Forholdet mellom formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan

Forskningen som er presentert overfor, vitner om at det er utfordringer knyttet til vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget. Dette handler i stor grad om at det er store variasjoner i vurderingspraksisen lærere imellom, og utfordringer knyttet til i hvilken

grad vurderingspraksisen er forankret i læreplanen. På bakgrunn av dette, er det etterlyst klarere retningslinjer fra utdanningsmyndighetenes side, for å legge til rette for en mer enhetlig vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget (Vinje, 2008, Redelius & Hay, 2011, Turøy, 2013). Spørsmålet som da melder seg, er hvorvidt det er realistisk å tro at klarere offisielle retningslinjer faktisk vil resultere i en mer enhetlig vurderingspraksis.

Resultatene i en studie utført av Arnesen et. al (2013) viser at det er store forskjeller i hvilke endringer LK06 har medført i kroppsøvningsfaget, og det er et stort sprik mellom lærerne når det gjelder i hvilken grad de rapporterer endring i vurderingspraksisen. Lærerne identifiserer ikke et klart brudd med vurderingspraksisen, men heller en glidende endringsprosess. Én av seks lærere sier at han/hun ikke har endret vurderingspraksis i det hele tatt etter innføringen av LK06. Svennberg, Mecbach & Redelius (2014) har funnet at de vurderingskriteriene som i utgangpunktet blir sett på som viktige av kroppsøvningslærere, ikke nødvendigvis gjenspeiles i karakteren. Videre har forskning vist at økt grad av desentralisering og skole-autonomi (selvstyre) fører til større forskjeller mellom skoler når det gjelder implementering av læreplan (Resh & Benavot, 2009). Dette viser noe av kompleksiteten i sammenhengen mellom formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan.

Det er gjennomført flere forskningsprosjekter på mastergradsnivå som omhandler sammenhengen mellom vurderingspraksis og forskrifter i kroppsøvningsfaget (Jonskås, 2009, Mørken, 2010, Græsholt, 2011, Eide, 2011). Jonskås (2009) gjennomførte seks kvalitative intervjuer med lærere som datainnsamling til din masteroppgave. Hovedkonklusjonen som trekkes her er at lærere tolker og praktiserer elevvurdering på ulike måter etter innføringen av LK06. Mørken (2010) kommer ved bruk av kvalitativ metode fram til at relasjonen mellom praksis og forskrift er svak, og peker på svikt særlig på to områder; for det første er det svært vanlig å legge innsats til grunn i fagvurderingen, selv om gjeldene forskrift i 2010 ikke tilsier det. For det andre klarer ikke majoriteten av kroppsøvningslærere å gi underveisvurdering.

Redelius & Hay (2011) kritiserer kroppsøvningsfaget i Sverige for å ha dårlig samsvar mellom offentlige vurderingsforventninger i læreplanen og elevers oppfatning av vurderingskriterier. De har gjennomført et studie av opplevelser og oppfatninger av vurdering blant svenske kroppsøvnings elever. 355 15-16 år gamle elever besvarte et

spørreskjema, i tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med 73 av studentene. Resultatene tyder på at elever synes karakterer er viktige, men de gjenkjenner ikke offisielle kriterier som det viktigste grunnlaget for å oppnå gode karakterer i kroppsøving. For å bedre denne situasjonen, foreslår Redelius & Hay (2011) at svenske utdanningsmyndigheter utvikler bedre avklaringer av vurderingskriterier i læreplanen. I tillegg peker de på behovet for å utdanne lærere i utvikling av oppgaver, vurderingskriterier og innhenting av bevis på elevens prestasjoner for å bedre samsvaret mellom læreplan, pedagogikk og vurdering.

I forhold til at Redelius & Hay (2011) fremhever utdanning av lærere som et middel for å bedre samsvaret mellom læreplan, pedagogikk og utdanning, påpeker Hay og Macdonald (2008) at selv om kriterier og standarder blir innarbeidet hos lærere, vil lærere fortsatt være påvirket av egne verdier, tro og forventninger til faget. Samtidig påpeker Resh (2010) at endret praksis blant lærere, ikke nødvendigvis er ”a change of heart”, men har sammenheng med kontekstuelle forhold som oppfordrer til en viss oppførsel, som i seg selv kan motivere til holdningsendringer.

2.4 Oppsummering

Til nå har jeg beskrevet hvordan innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 markerte et brudd i norsk læreplanhistorie, og hvordan det skapte reaksjoner i fagmiljøet da innsats ble fjernet som del av vurderingsgrunnlaget i 2006, for så å bli gjeninnført i 2012. For å utdype denne konteksten er utdrag fra læreplan i kroppsøving, Opplæringsloven og Rundskriv Udir-08-1-2012 presentert.

Av tidligere forskning på kroppsøvingfaget kommer det frem at innsats blir brukt som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget, også i perioden 2006-2012, men at det varierer i hvilken grad. I 2010 fant Prøitz og Borgen en utstrakt bruk av tester i faget, men at innsats også blir sett på som relevant. Mye av forskningen indikerer at innsats vektlegges tyngre hos svakt presterende elever. Dessuten er det påpekt at kroppsøvingfaget i stor grad er basert på faglig skjønn, og litteratur innen temaet, tydeliggjør usikkerheten knyttet til dette. Videre er kroppsøvingfaget kritisert for mangel på eksplisitt vurderingsgrunnlag, noe som øker usikkerheten knyttet i vurderingen i faget. For å imøtegå disse utfordringene, er det fra flere hold etterspurt tydeligere retningslinjer fra utdanningsmyndighetene. Forskning

tyder derimot på at det er uklart hvilken effekt endring av offisielle forskrifter har på læreres vurderingspraksis.

3. Teori

I dette kapitlet redegjøres det for oppgavens teoretiske utgangspunkt, som er Goodlads læreplanteori. Som Halvorsen (2008) påpeker må en sannhet forstås kontekstuell og være forankret i en teori (s.22). Men med utgangspunkt i denne teorien er målet å utvikle en forståelse knyttet til kroppsøvingslæreres vurderingspraksis.

Videre i teorikapitlet presenteres grunnleggende teori om vurderingens funksjon og formål. Til slutt i kapitlet utdypes temaet *vekting av vurderingskriterier*. Som vist i kapittel to, er dette et tilbakevendende tema i kroppsøvingsfaget, og mye av diskusjonen går på universell vekting (behandle alle elever likt etter et sett med felles kriterier) versus differensiell vekting (behandle elever ulikt etter hvorvidt de er oppfattet som svake eller sterke elever).

3.1 Goodlads læreplanteori

Som omtalt i innledningskapitlet og kapittel to, kontekst og tidligere forskning, danner innføringen og revideringen Kunnskapsløftet utgangspunktet for denne masteroppgaven. Derfor er den teoretiske forankringen i dette prosjektet er John I. Goodlads teori om fem ulike læreplannivå. Revidert forskrift fra 2012 har en historie der flere nivåer i Goodlads teori er aktivert i forhandlinger mellom lærere, fagmiljøer i lærerutdanning, forskere og aktører i politikkutforming.

John I. Goodlad (1920-2014) har utviklet en teori som er en konseptualisering av læreplan-fagfeltet, som danner utgangspunktet for analysen av datamaterialet i denne oppgaven. Goodlad var professor i skole- og utdanningssystemer og tilbrakte det meste av sin akademiske karriere ved universitetet i Los Angeles (UCLA) og universitetet i Washington. Han er anerkjent som en av de mest innflytelsesrike forskerne innen skole og utdanning i USA (Encyclopedia of World Biography, 2004).

Det er ikke Goodlad alene som står bak ideene som ligger til grunn for læreplanteorien. Grunnlaget for teorien ble lagt i 1956, da Goodlad samlet en arbeidsgruppe bestående av kollegaer ved universitetet i Chicago som skulle jobbe med konseptualisering av læreplanfeltet. Ti år senere, i 1966, samlet Goodlad noe av dette stoffet i utgivelsen

”The development of conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction ” (Goodlad, 1966).

Læreplanteorien bygger på at en læreplanen har flere fremtredelsesformer innad i et utdanningssystem, som spenner fra hva læreplanen ideologisk sett er ment å være, til hvordan den erfaras av elevene (Gundem, 1990). Innenfor dette spennet har Goodlad formulert fem ulike læreplaner som eksisterer parallelt innen et fag; den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen er i følge Goodlad resultatet av en idealistisk planleggingsprosess. Det er sjeldent at ideene som ligger til grunn for en ideell læreplan blir formidlet til elevene i sin originale form. Grunnen til dette er at en idealistisk læreplan ikke behefter seg med hvordan læreplanen skal settes ut i praksis. Selv om innholdet kan være intakt, vil den anvendte pedagogikken og metodologisk struktur være med å påvirke praksisen (Goodlad, 1979).

Den formelle læreplanen er den som blir godkjent av utdanningsmyndighetene. Den formelle læreplanen foreligger (nesten alltid) som et skrevet dokument (Goodlad, 1979). I denne oppgaven er det Kunnskapsløftet 06 med tilhørende revideringer som utgjør den formelle læreplanen. I tillegg er også Opplæringsloven et offisielt dokument som er relevant i denne oppgaven. Den formelle læreplanen kan i følge Goodlad være en nedtegning av den ideelle læreplanen. Den viktige forskjellen er at den er offentlig og har blitt godkjent. Det er i den formelle læreplanen at de samfunnsmessige interessene er innebygd, og den er derfor påvirket av politiske og sosiale prosesser. Derfor vil en sannsynligvis gjennom en analyse av en læreplan kunne peke på hvilke antakelser, tro, verdier, holdninger og hva samfunnet, eller en dominerende gruppe i samfunnet ønsker at ungdommer skal tilegne seg. Goodlad understreker at hva som kommer frem til studenten og hvordan de forholder seg til dette er et annet spørsmål.

Den oppfattede læreplanen benevnes av Goodlad (1979) som ”the curricula of the mind”. Den læreplanen som offisielt er vedtatt er ikke nødvendigvis den samme som den enkelte person eller gruppe oppfatter å være læreplanen. Derfor er det interessant å utforske hva lærere oppfatter at den eksisterende læreplanen er og hvilke holdninger de

har mot det de ser på som virkeligheten. Disse oppfatningene vil gi forskeren et viktig innblikk i skolen, sett gjennom øynene til lærerne (Goodlad, 1979).

Den operasjonaliserte læreplanen beskriver hva lærere faktisk gjør i undervisningen. I følge Goodlad kan det være stor forskjell mellom hva lærere oppfatter at læreplanen gir av føringer, og deres faktiske praksis i undervisningssammenheng. Videre påpeker Goodlad (1979) at den operasjonaliserte læreplanen også er en oppfattet læreplan fordi det er ”øyet som ser” som kan beskrive hvordan undervisningen oppleves. Derfor er det umulig å kunne si sikkert hva den operasjonaliserte læreplanen er, fordi det vil variere hvordan den oppfattes. Goodlad (1979) mener at det derfor er det svært krevende å få reliable data i forhold til den operasjonaliserte læreplanen. Den mest nærliggende metoden for å forske på den operasjonaliserte læreplanen er gjennom observasjon, men for å få reliable data er det nødvendig å fokusere på deler av undervisningen, og forhåndsbestemme noen relevante komponenter. Kritikere mener da at de mest essensielle dynamiske elementene vil forsvinne i prosessen. Samtidig synes det nærmest umulig å prøve å registrere alle komponenter (Goodlad, 1979).

Den erfarte læreplanen er hvordan læreplanen oppleves i praksis. I følge Goodlad (1979) dette de vanskeligst tilgjengelige dataene. Å se på hva studenter gjør sier svært lite om hva som foregår inne i hodene deres. Å intervju dem reiser mange validitetsspørsmål, som for eksempel om de stoler nok på oss til å gi oppriktige svar. Gundem (1990) peker på noe av det samme, når hun sier at eleverfaring som kategori i forbindelse med beskrivelse av læreplanpraksis reduserer den deskriptive nøyaktigheten.

I forhold til de fem ulike nivåene i læreplanteorien, befinner dette prosjektet seg i rommet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Den formelle læreplanen aktiveres gjennom Kunnskapsløftet 06, revidert forskrift fra 2012 og Opplæringslovens bestemmelser om vurdering. Den oppfattede læreplanen er i denne studien blitt tilgjengelig gjennom intervjuene med lærerne. Gjennom datainnsamling og analyse av dataene, utforskes det hvilke faktorer som kan gjøre seg gjeldende på veien fra et offisielt dokument og til de følgende lærerne oppfatter at dette har for deres vurderingspraksis.

De kvalitative intervjuene gir ikke direkte adgang til den operasjonaliserte læreplanen. Likevel blir den operasjonaliserte lærerplanen tilgjengelig gjennom lærernes beskrivelser av egen vurderingspraksis. Som tidligere nevnt, påpeker Goodlad (1979) at det kan være forskjell mellom hva lærere oppfatter at læreplanen gir av føringer, og deres faktiske praksis i undervisningssammenheng. Det kan også være sprik mellom lærernes oppfatning av hva som skjer i timene og hva som faktisk skjer.

Gjeninnføringen av innsatsbegrepet i 2012, var en endring i den formelle læreplanen. Sentrale spørsmål her er hvordan lærerne oppfatter denne endringen, og hva er det som gjør at lærerne ender opp med å sette de standpunkt karakterene de gjør. Hvilke faktorer spiller inn, fra formuleringer i den offisielle læreplanen og frem til lærernes forståelse av denne? Dette er spørsmål som skal belyse hvordan vurdering kan se ut etter 2012, og gi eksempler på ulike resonnementer som ligger til grunn for vurderingspraksisen.

3.1.1 Å få frem helheten

En viktig hensikt med Goodlads læreplanteori er å bidra til å se helheten i skole og utdanning. I følge Goodlad (1979) er dette en stor utfordring, ikke minst i utdanningen av nye lærere;

We address teacher education reform, we address curricular reform, we address teaching reform, we address restructuring—but we rarely address the school as a total entity. We don't prepare teachers for school, but for classrooms (s.19).

Her pekes det på at utfordringen til praktikerne er å få perspektiv. På den andre siden understreker Goodlad at utfordringen til teoretikere ofte er å være tilstrekkelig praksisnære, for å ”unngå å anta sin egen, og sannsynligvis foretrukne, verden av handling” (Goodlad, 1979, s.19). Derfor er målet med den konseptuelle beskrivelsen av læreplan-feltet er at det skal gi ”perspektiv til den som praktiserer og portretterer praksis for teoretikerne” (s.19).

Gundem (1990) påpeker at en styrke ved Goodlads konseptuelle teori er at det kan bygge bro mellom praktikere og teoretikere. Dette er nyttig fordi avstanden mellom praktikere og forskere innen skole og undervisning ofte er stor. For praktikerne er det utfordrende å se helheten og sammenhengene læreplanen er en del av. På den andre siden vil ofte teoretikerne skape sin egen ”teoretiske virkelighet” (s. 39) og slik sett

fjerne seg fra praksisfeltet. Derfor er det viktig med et begrepssystem som legger til rette for felles kommunikasjon og felles forståelse (Gundem, 1990).

3.1.2 Carl Freys krav for at en læreplanteori skal få status som allmenn

Goodlad (1979) selv definerer teorien sin som et konseptuelt system. Han velger denne beskrivelsen fordi han mener at et konsept er mer generelt enn en teori, da et konsept er bygd opp av flere teorier som bidrar til deler av konseptet. Derfor vil et system som dette ofte favne bredere enn en enkelt teori. En svakhet med det konseptuelle systemet er at det vil være mindre presist (Goodlad, 1979). Goodlad sier følgende:

”Med et konseptuelt system, mener jeg et nøye utformet rammeverk som er designet for å identifisere og avsløre forhold mellom komplekse, relaterte, sammenvevde fenomener; i praksis, å avsløre helheten der en kanskje ikke trodde at helheten eksisterte” (s. 19).

Gundem (1990) diskuterer hvorvidt Goodlads teori kan anses som en ”allmenn læreplanteori”. Før å kunne bedømme dette, tar hun utgangspunkt i Carl Freys (1971, sitert i Gundem, 1990) krav som må være oppfylt for at en læreplanteori skal få status som allmenn. Gundem (1990) hevder at siden Goodlads læreplanteori er et utgangspunkt for begrepsmessig, teoretisk og empirisk forskning, omfatter teorien alle de tre nivåene som er skissert nedenfor. På bakgrunn av dette konkluderes det med at Goodlads læreplanteori kategoriseres som en ”allmenn læreplanteori”.

Disse kravene innebærer at teorien må operere på tre nivåer (Gundem, 1990, s. 152):

1. Et konstruktivistisk-oppdagende nivå: Den må bringe skjulte og implisitte forhold frem i lyset. Dette gjøres ved at teorien får frem sammenhenger og beskrivelser/navngivelser av fenomener. Dette bidrar til identifisering, systematisering og begrepsfesting innen området.
2. Et analytisk/avklarende nivå: At en med utgangspunkt i teorien skal kunne peke på delteorier som kan forklare ulike sider av problemfeltet.
3. Et ideografisk-konkretiserende nivå: Her skal teorien kunne frembringe eksempler og konkretisere fenomener, for så å se disse i lys av sin kulturelle og subkulturelle sammenheng.

I denne oppgaven brukes teorien som utgangspunkt for empirisk forskning, ved at det brukes som et verktøy for å analysere kvalitative intervjuer. Sett i lys av problemstillingen vil hovedtyngden ligge på det Frey beskriver som det konstruktivistiske-oppdagende nivået, fordi målet med dette prosjektet er å utforske antatte sammenhenger mellom endring av formell læreplan og endringer i oppfattet læreplan, med fokus på vurdering. Det ideografiske-konkretiserende nivået vil i denne oppgaven aktiveres gjennom lærernes beskrivelser og av egen vurderingspraksis, med særlig fokus på hvordan innsatsbegrepet konkretiseres i vurderingssammenheng. Når det gjelder det analytisk-avklarende nivået mener Gudem (1990) at Goodlads vide definering av læreplanområdet bidrar til en utvidet forståelse som er nødvendig for å avklare spesifikke læreplanutfordringer, som for eksempel implementering av nye læreplaner.

Videre påpeker Gudem (1990) at det er en styrke ved Goodlads læreplanteori at den har sin opprinnelse og er videreutviklet i forskningsmessig øyemed. Dette bidrar til å gi begrepssystemet status som en teori. Et annet argument for å klassifisere begrepssystemet som en allmenn teori er bredden i begrepssystemet i kombinasjon med omfanget av forskningen som er gjort (Gudem, 1990).

3.2 Vurdering

3.2.1 Vurderingens to funksjoner

Som formulert i problemstillingen, er formålet med denne studien å belyse hvordan lærere setter standpunkt karakter i kroppsøvfaget. Setting av standpunkt karakter klassifiseres som summativ vurdering, som er vurdering *av* læring. Summativ vurdering er én av vurderingens to hovedfunksjoner (Smith, 2009). Vurderingens andre hovedfunksjon er formativ vurdering, som er vurdering *for* læring (Smith, 2009).

Formålet med formativ vurdering er å støtte læring, mens formålet med summativ vurdering er seleksjon og sertifisering og ansvarliggjøring (accountability) overfor samfunnet (Black, 1998, sitert i Prøitz, 2015, s. 5). Prøitz (2015) fremhever at det er viktig at den som blir vurdert, er klar over hvilket formål vurderingen har (s. 6). Dette er også understreket fra Utdanningsdirektoratets side i forbindelse med endring i regelverket for vurdering i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I kontekstkapittelet påpekes det at innføringen av LK06 medførte sterkere fokus på vurdering, og evalueringer av LK06 viser en økt oppmerksomhet særlig rundt formativ vurdering (NOU, 2014:7, Prøitz, 2015) Dette er ikke særegent for Norge, også internasjonalt synes det å være en sterkere vektlegging av formativ vurdering (NOU, 2014:7). I utdanningsdirektoratets rundskriv ”Individuell vurdering udir-1-2010” henvises det blant annet til Black & William (1998) som begrunnelse for bestemmelsene om formativ vurdering i LK06:

”Forskning viser at man kan oppnå store læringsgevinster ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i grunnopplæringen. En vurderingspraksis som er læringsorientert gir bedre muligheter for faglig utvikling, særlig for svakt presterende elever”. (Udir. rundskriv nr 1-2010)

Black & William (2008) har utviklet følgende definisjon på formativ vurdering:

”Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.”(s.9).

Black and William (2008) påpeker at i en praktisk hverdag står lærere hele tiden overfor valg som må tas angående tilbakemeldinger til elever. Ofte er det liten tid til å reflektere og analysere situasjonen og det er en stor utfordring at disse avgjørelsene ofte må tas i løpet av noen sekunder. Palm (2014) fant i sin masteroppgave ”Assessing with Foucault, a critical study of assessment in Physical Education” at selv om formativ vurdering er et viktig tema, praktiseres det i liten grad i kroppsøvningsfaget. Han har observert to kroppsøvningsklasser gjennom flere timer, og samtidig intervjuet 11 av elevene. Resultatene tyder på at den *summative* vurderingen har en forholdsvis stor plass i vurderingspraksisen til kroppsøvningslærere.

Som det fremgår av teksten over, spiller *summativ* og *formativ* vurdering ulike roller i en vurderingspraksis, men begge har viktige funksjoner. Hattie (2003) påpeker at det ikke er ”instrumentet” som avgjør om en vurdering eller test er *summativ* eller *formativ*, men tolkningen som legges til grunn og hensikten med den informasjonen som innhentes. Evaluering av Kunnskapsløftet og

stortingsmeldinger (St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen, St.meld. nr. 31 (2007–2008). Kvalitet i skolen, St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, sitert i NOU, 2014:7) har påpekt utfordringer i praksisen knyttet til begge disse formene for vurdering. Selv om det har vært økt oppmerksomhet rundt den formative vurderingen, er det usikkert i hvilken grad lærere faktisk greier å gi læringsfremmende og systematisk underveisvurdering (NOU, 2014:7).

Leirhaug (2015) belyser forholdet mellom formativ vurdering og summativ vurdering. Studien tar utgangspunkt i tidligere forskning som har vist at formativ vurdering driver læring fremover, og det arbeides derfor ut ifra en hypotese om at elever som oppgir å ha mottatt formativ vurdering har bedre karakterer enn de elevene som oppgir å ikke ha mottatt formativ vurdering. Studien har en kvantitativ del hvor 1454 spørreskjemaer delt ut til elever i alderen 15- 19, altså elever i videregående skole. Studien inneholder også en kvalitativ del, der det er gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærerne på hver av de 6 skolene som var inkludert i studien. Resultatene fra studien bekreftet ikke hypotesen. Snarere tvert imot så viste resultatene en negativ sammenheng mellom elever som oppga at de har mottatt formativ vurdering og hvor gode karakterer de har.

Leirhaug (2015) påpeker at resultatene ikke rommer noen forklaring på dette funnet, men i diskusjonen løftes noen mulige årsaksforhold fram. Det vises til Eide (2011) sin mastergrad som fant at implementering av formativ vurdering førte til at gjennomsnittlig standpunkt karakter gikk ned. Eide foreslår at disse resultatene kan ha sammenheng med at lærere som implementerer formativ vurdering i undervisningen er mer vurderingskyndige og klar over kriteriene for måloppnåelse (Eide, 2011, sitert i Leirhaug 2015). Leirhaug påpeker at dette i så fall bare vil være i de tilfellene der vurdering for læring er integrert i den pedagogiske praksisen, noe som i de fleste skoler ikke er tilfelle. Det vises også til at læringsutbyttebeskrivelser som er relatert til den formative vurderingen kan fravike fra de kriteriene som blir legges til grunn i den summative vurderingen. Leirhaug (2015) mener at disse funnene understreker viktigheten av samsvar mellom formativ vurderingspraksis i form av vurdering for læring, og summativ vurderingspraksis i form av karaktersetting. Avslutningsvis påpeker Leirhaug (2015) at studien har klare metodiske svakheter, blant annet i forhold til hvorvidt resultatene er representative.

Dersom det er slik at svakere elever opplever å få mer formativ vurdering enn sterke kan det stilles spørsmål ved om dette er med på å bekrefte og understreke hvilket nivå eleven befinner seg på, i stedet for å drive læringsprosessen fremover. Det kan videre tenkes å oppstå situasjoner der svakt presterende elever opplever å bli pirket på, mens sterkere elever "går fri" for tilbakemeldinger. Dette vil i så fall være uheldig hvis det er slik, som Leirhaug (2015) påpeker, at det ikke er samsvar mellom det som er vektlagt i den formative og summative vurderingen.

Når det gjelder summativ vurdering er det stilt spørsmål ved påliteligheten og rettferdigheten av standpunkt-karaktersetting (NOU, 2014:7, Prøitz & Borgen, 2010). At standpunkt-karakterer er pålitelige og rettferdige er viktig ikke bare av etiske grunner, men også fordi standpunkt-karakterer har flere viktige samfunnsmessige funksjoner, som ved søknad til høyere utdanning og ved ansettelse og fastsettelse av lønnsnivå i arbeidslivet (Prøitz & Borgen, 2010).

At det er knyttet usikkerhet til begge vurderingsformene tydeliggjør behovet for forskning og utvikling innen både formativ og summativ vurdering. Prøitz (2015) understreker behovet for ordninger for likeverdig og rettferdig vurdering, med bakgrunn i at standpunkt-karakterer gitt av elevenes egne lærere i stor grad utgjør norske elevers vitnemål (s.11).

3.2.2 Vekting av vurderingskriterier

Som nevnt i kapittel 2, "kontekst og tidligere forskning", er vekting av vurderingskriterier et ofte diskutert tema i kroppsøving, og forskning har vist at vekting av vurderingskriterier kan variere mye fra lærer til lærer. Diskusjonen om vekting av vurderingskriterier i kroppsøvingfaget, er i stor grad en diskusjon om hvorvidt vurderingspraksisen er rettferdig eller ikke. Dette reiser både etiske, prinsipielle og praktiske spørsmål. Prøitz og Borgen (2010) oppsummerer sin studie med å blant annet si at "*det er vanskelig å definere hva som er rettferdig vurdering, og hvordan utøve rettferdig standpunkt-karaktersetting*" (s. 115). Noe av grunnen til at det er vanskelig å definere hva som er rettferdig vurdering, er at rettferdighet er en subjektiv persepsjon, som Resh (2010) sier det; "*justice, like beauty, is in the eye of the beholder*" (s.320).

Når det gjelder etiske dilemmaer, påpeker Bergem (2011) at lærere må takle både personlig og faglige problemer elever strir med, og på bakgrunn av dette stilles spørsmålet ”*hvordan kan lærere bygge opp en helhetlig handlingsberedskap som setter dem i stand til å handle som profesjonelle yrkesutøvere?*” (Bergem, 2011, s. 142). Forfatteren peker på at forskning har vist at selv om faglig kunnskap kombinert med lærerens evne til å planlegge, organisere og gjennomføre undervisningen fremmer læring på en avgjørende måte, er lærerens sosiale kompetanse, væremåte og vilje og evne til å skape gode relasjoner til elevene like viktig. (Haug, 2008 og Kristiansen, 2009, i Bergem, 2011).

Resh (2010) sier at utdanning er en egen ”*sfære av rettferdighet*”, hvor belønning og resurser hele tiden blir utdelt. Det hevdes videre at vurdering er et konstant opphav til opplevelse av urettferdighet i skolen. I vurderingspraksisen vil lærere dra inn innsats, oppførsel i klassen, fravær, behov for oppmuntring, som alle er faktorer som kan dempe opplevelsen av urettferdighet og i tillegg minske gapet mellom sterke og svake elever.

I en artikkel fra 2008 løfter Resh frem *likhet* som et styrende prinsipp når det kommer til karaktersetting, og hevder at innsats og oppførsel i undervisningen er to viktige faktorer når det gjelder fravikelse av dette prinsippet. Vekting av innsats og oppførsel i karaktergrunnlaget, beskrives som *differensielle vurderingskriterier*, som omtalt i presentasjonen av Proitz og Borgens (2010) forskning i kapittel 2. Videre har Resh (2008) funnet at lærere som mener det er riktig å differensiere vurderingen, vektlegger innsats tyngre hos svakt presterende elever enn hos elever med sterke prestasjoner, fordi dette ses på som en mulighet for svake elever til å få en god karakter.

I følge Brookhart (1993) kan ulik vekting av vurderingskriterier forklares med at lærere legger verdivurderinger til grunn i vurderingspraksisen. Når karakterer skal settes fungerer læreren både som dommer og advokat overfor elevene. Læreren fungerer som en dommer når faglig kompetanse vurderes, og karakterer blir en ”*akademisk valuta*” der du får lønn for det arbeidet du har gjort (Brookhart, 1993). Forskning har imidlertid vist at lærere drar inn faktorer utenom det rent faglige i vurderingspraksisen, fordi de tenker på hvilke konsekvenser karakterene har for elevene. I denne sammenheng sier Brookhart (1993) at læreren fungerer som advokat overfor elevene, der en leter etter vurderingsgrunnlag som kan trekke eleven opp. Videre tyder denne forskningen på at

lærernes vektlegging av disse rollene er ulik for studenter med ulikt prestasjonsnivå, og dette er i seg selv en verdiladet handling . En middels elev får ”som fortjent”, mens en under gjennomsnittet god elev ”gets a break” om det finnes en måte å rettferdiggjøre dette på. I følge Brookhart (1993) må lærere selv komme frem til de kompromissene de må inngå i sin rolle som både dommer og advokat overfor elevene.

Når det er snakk om elementer i vurderingsgrunnlaget som kan trekke eleven opp, er Wikstrøm (2005) sin forskning på hvorfor gjennomsnittskaracteren i kroppsøvingsfaget på videregående skole i Sverige har økt i senere år, interessant. Resultatene viser at økningen i standpunktkarakter ikke kan forklares med bedre prestasjoner, eller effekter av utvalg eller valg av fag, noe som betyr at kravene har blitt senket, beskrevet som ”karakterinflasjon” av forfatteren. Wikstrøm (2005) mener at dette sannsynligvis skyldes en tillemping av karaktersystemet i kombinasjon med at lærere opplever et press for å sette høye karakterer på grunn av karakterenes funksjon som inngangsbillett til høyere utdanning.

Viktig av vurderingskriterier er utslagsgivende for hvorvidt vurderingspraksisen er valid. I følge Brookhart (2015) avgjøres validiteten på vurderingspraksisen etter hvorvidt det er samsvar mellom ”graded achievement” og ”tested achievement”. Med ”graded achievement” menes den samlede kompetansen eleven tilegner seg, uttrykt ved standpunktkarakter. ”Graded achievement” er generert fra flere typer vurderinger og mange skalaer, med ulik vektning og ulike kombinasjoner. Med ”tested achievement” menes vurdering som bygger på lik prosedyre for alle elever, der resultatene representerer et nivå av måloppnåelse på en spesifikk, standardisert skala (Brookhart, 2015). Denne type validitetsvurderinger kan ikke uten videre overføres til kroppsøvingsfaget i Norge, fordi det er forskriftsfestet at innsats skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Derfor vil ikke ”tested achievement” fungere som et korrekt sammenligningsgrunnlag for vurdering av elevens kompetanse.

Brookharts artikkel fra 2015 er en oversiktsartikkel som inkluderte 27 publikasjoner. Også i denne studien kommer det frem at innsats tas med i fagvurderingen, selv om det er mindre viktig enn prestasjoner. Videre viser det seg at når elevene sammenlignes med hverandre, og når innsats dras inn i fagvurderingen, går validiteten av vurderingen, slik den er definert i denne artikkelen, ned.

Skaalvik & Skaalvik (2013) peker på noe av det samme som Brookhart (2015) når de sier at vurdering av innsats i tillegg til faglige vurderinger, gjør vurderingene usikre. Dette baseres blant annet på tilfeller der svake elevprestasjoner er et resultat av dårlig tilpasset opplæring, men blir misoppfattet av læreren som dårlig innsats fra elevens side. I tillegg vil vurderingen av innsats gi læreren stor personlig makt, og lærerens subjektive inntrykk får stort spillerom. I tillegg viser forfatterne til at vurdering av elementer som elvens innsats og holdning *”kan bli meningsløse dersom de ikke kombineres med en gjennomført tilpasning av undervisningen”* (s.211). På bakgrunn av dette advarer Skaalvik & Skaalvik mot formell vurdering av innsats.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet er det redegjort for oppgavens teoretiske utgangspunkt, som er Goodlads teori om fem ulike læreplannivå ; den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen. I forhold til de fem ulike nivåene i læreplanteorien, befinner denne studien seg i rommet mellom den formelle og den oppfattede læreplanen. Den formelle læreplanen aktiveres gjennom Kunnskapsløftet 06, revidert forskrift fra 2012 og Opplæringslovens bestemmelser om vurdering. Den oppfattede læreplanen er i denne studien blitt tilgjengelig gjennom kvalitative intervjuene med lærerne.

Videre er det gjort rede for vurderingens to hovedfunksjoner; summativ og formativ vurdering. Standpunktarkatersetting i kroppsøvingfaget klassifiseres som summativ vurdering. Angående formativ vurdering i kroppsøvingfaget, tyder forskning på at det blir praktisert i begrenset grad (Palm, 2008) og at det er utfordringer knyttet til samsvaret mellom formativ og summativ vurdering (Leirhaug, 2015).

I kapitlets siste del, presenteres teori om vekting av vurderingskriterier. Det kommer frem at ulik vekting av vurderingskriterier, kan ha sammenheng med at lærere tenker på konsekvensene karakterene har for elevene (Brookhart, 1993), og at vekting av vurderingskriterier ofte tilpasses etter hva som kommer mest gunstig ut for hver enkelt elev (Resh, 2009). Forskning har også vist at differensielle vurderingskriterier, deriblant innsats, vektlegges tyngre hos svakt presterende elever, enn hos sterkt presterende elever (Brookhart, 1993, Resh, 2009).

4. Metode

Metode kan beskrives som verktøyet som brukes for å fremskaffe materialet som belyser prosjektets problemstilling (Everett & Furseth, 2012). I denne studien er det gjennomført kvalitative intervjuer med fire faglærere i kroppsøving ved to videregående skoler. I dette kapitlet redegjøres det for fremskaffelsen av denne studiens data, herunder min rolle og forforståelse, kvalitativt intervju som metode, utvalget, intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analysing av datamaterialet. I tillegg omtales begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Til slutt drøftes prosjektets etiske sider. Metoden redegjøres for, for at andre skal kunne "kikke oss i kortene" og få innblikk i hvordan dataene er samlet inn, organisert, bearbeidet, analysert og tolket (Halvorsen, 2008, s. 21.).

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Sosialkonstruksjonismen danner det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne studien. Dette innebærer en forståelse av sosiale fenomener som noe som oppstår gjennom sosial aktivitet (Halvorsen, 2008). Motsatsen til denne forståelsen er å se sosiale fenomener som "naturlige begivenheter eller objekter i verden" (Halvorsen, 2008, s.27). Halvorsen (2008) sier følgende om sosialkonstruksjonisme:

Sentralt i sosialkonstruksjonismen står ideen om at sosiale fenomener ikke eksisterer som naturlige begivenheter eller objekter i verden, men oppstår gjennom sosial aktivitet, noe som har sentral betydning for hvordan sosiale problemer skal forstås (s.27).

Filosofen Carl Popper (1902-1994) har påpekt at "det inngår et element av fortolkning i all observasjon, og dermed også i alle former for vitenskap" (Laake, Olsen og Benestad, 2013, s. 59). Hermeneutikk er teori om fortolkning, og innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel sentral. Denne beskriver sirkelbevegelsene mellom forståelse av deler av teksten, og forståelse av hele teksten. Med andre ord; våre observasjoner fortolkes ut ifra helheten og helheten fortolkes ut fra delene (Laake, Olsen og Benestad, 2013).

Thagaard (2013) sier at fortolkning har særlig stor betydning i kvalitativ forskning fordi et viktig mål med kvalitativ forskning, er å oppnå *forståelse* av sosiale fenomener. Målet er at forståelsen som utvikles skal kunne forsvares som en gyldig, intersubjektiv forståelse, noe som innebærer at forståelsen må kunne begrunnes og diskuteres rasjonelt (Laake, Olsen og Benestad, 2013, s. 59).

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Siden det i sosialkonstruksjonistisk analyse legges til grunn at forskeren er en aktiv aktør i en konstruksjon av datamaterialet, er det av metodisk relevans hvordan forskeren påvirker denne prosessen (Nanna Mik-Meyer, februar 2016, forelesning ved Norges Idrettshøgskole). I dette avsnittet diskuteres det derfor hvordan jeg som intervjuer kan påvirke datainnsamling og analyse i dette prosjektet. Angående kvalitativt intervju som metode, påpeker Thagaard (2013) at dette innebærer nær kontakt med informantene. En slik situasjon krever ofte innlevelse fra intervjuerens side, noe som kan forsterke intervjuerens rolle i konstruksjonen av datamaterialet.

Som tidligere elev i kroppsøvingfaget, har jeg en forforståelse av fenomenet jeg studerer. Jeg har alltid likt kroppsøving, og nærmer meg temaet i lys av disse erfaringene. At jeg har hatt god karakterer i faget selv, har i utgangspunktet gitt meg en positiv innstilling til vurdering i kroppsøvingfaget. Dessuten har det vært med å forme min oppfatning av hva høy måloppnåelse i faget er. Foruten erfaringer fra kroppsøvingfaget, er min bakgrunn som idrettsaktiv relevant for min forståelse av kroppsøvingfaget. Slik sett er det et utfordring for meg å unngå å bli en representant for det Standal (2015) beskriver som ”vanetenkning” for hva det vil si å ”være god i gym”, nemlig å sette likhetstegn mellom å være god i organisert/konkurransetidrett og å være god i kroppsøving (s.134).

Jeg opplever at det er vanskelig å si noe generelt om den forforståelsen jeg har til temaet vurdering. Tidligere erfaringer med vurdering har vært både positive og negative. På en måte ser jeg på standpunkt karakter som et nødvendig onde, i forhold til den funksjonen den har som sorteringsverktøy. På den ene siden fungerer standpunkt karakterer som inngangsbillett, og på den andre siden som ”utestengelsesbevis”. Slik sett representerer vurdering muligheter for mange, men like sterkt, om ikke sterkere, vil det også

representere begrensninger. Jeg vil derfor si at jeg nærmer meg temaet vurdering og standpunkt-karaktersetting med blandede følelser.

Uten at det er tematisert i denne oppgaven, har det vært en diskusjon rundt hvorvidt det er riktig å sette standpunkt-karakter i kroppsøvfaget fra 1 til 6, og om en heller burde hatt bestått/ikke bestått (for eksempel Turøy, 2012). Personlig er jeg av den oppfatning at det er riktig at det settes standpunkt-karakter. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på dette gjennom hele prosessen, for å begrense påvirkningen av dette synspunktet. Samtidig ligger det i kvalitativ forskning at dette kan spille en rolle i produksjonen av kunnskap, og dette illustrerer hvordan kvalitativ metode er basert på et subjekt-subjektforhold, der både forskeren og informanten påvirker produksjonen av data (Thagaard, 2013 s. 19).

En annen side ved subjekt-subjektforholdet i kvalitativ forskning, er at intervjusituasjon er påvirket av hva forskeren representerer overfor intervjupersonen (Thagaard, 2013). I møte med mastergradsstudenter fra Norges Idrettshøgskole vil intervjupersonen ha en forforståelse og assosiasjoner rundt dette. Det kan for eksempel hende at intervjupersonen antar at vi er opptatt av visse ting og tilpasser svarene sine etter dette.

4.2 Kvalitativ forskning – intervju

En sosialkonstruksjonistisk tilnærming innebærer, som Kvale & Brinkman (2009) skriver, at det kvalitative intervjuet forstås som ” *et sted der det produseres kunnskap*”, og datamaterialet sees på som noe som skapes mellom forskeren og intervjupersonene i intervjusituasjonen (s. 72).

Et kvalitativt intervju belyser min problemstilling ved at det gir tilgang til hvordan kroppsøvlslærere opplever og reflekterer over egen vurderingspraksis i kroppsøvfaget (Thagaard, 2013). Gjennom intervjuene belyses vurderingspraksisen gjennom lærernes fremstillinger av temaet, og derfor belyser ikke et intervju vurderingspraksisen direkte. Å benytte observasjon som metode ville gitt en mer ”direkte adgang” til den faktiske vurderingspraksisen. Observasjon fremstår derimot ikke som en egnet metode i denne sammenheng, fordi en vurderingspraksis i stor grad utgjøres av læreres egne vurderinger og refleksjon som ikke nødvendigvis kommer fram i praksis, og derfor vanskelig kan observeres utenfra. Dessuten er det nettopp tankene,

refleksjonene og begrunnelsene som ligger til grunn for vurderingspraksisen som oppfattes som mest interessant i denne sammenheng. Likevel er det viktig å være bevisst på denne nivåforskjellen mellom intervju og observasjon fordi det er avgjørende for hva en kan bruke datamaterialet til å si noe om (Thagaard, 2013).

Et viktig aspekt av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis er at det i stor grad består av faglig skjønn (Annerstedt, 2010). Smeby (2013) peker på at profesjonsutøvere ”vet mer enn de kan si”, fordi det faglige skjønnet i større eller mindre grad består av taus kunnskap, som en ikke alltid kan artikulere verbalt (Smeby, 2013, s. 19). Dette illustrerer en av begrensningene ved bruk av kvalitativt intervju som metode i dette prosjektet, fordi den ”tause kunnskapen” kun i begrenset grad vil være tilgjengelig gjennom et intervju.

4.2.1 Utvalget

Utvalget i dette prosjektet er strategisk. Det betyr at det velges ut informanter som har de kvalifikasjonene som trengs for å svare på spørsmålene (Thagaard, 2013).

Inklusjonskriteriene er at lærere skal ha kroppsøvingslærerutdanning eller annen utdanning som er godkjent som formell kompetanse i kroppsøvingsfaget. Videre må informantene ha jobbet i skolen før 2012, slik at de har praktisert med læreplanen både med og uten innsats som vurderingsgrunnlag, og kunne gi informasjon om hvordan de erfarte revideringen i vurderingspraksisen i 2012.

Utvalget består av en mannlig og en kvinnelig lærer fra en videregående skole i en by, og en mannlig og en kvinnelig lærer ved en videregående skole i distriktet. Tre av lærerne har jobbet som kroppsøvingslærere i 25 år eller mer, og en har jobbet i cirka ti år. Det er en bevisst utvalgsstrategi å inkludere en skole fra distriktet fordi hovedtyngden av tidligere masteroppgaver på vurdering i kroppsøving ved Norges idrettshøgskole er utført i Oslo-området (for eksempel Græsholt, 2011, Eide, 2011, Jonskås, 2009). Et unntak er Palm (2014) som gjennomførte sin datainnsamling på Sørlandet.

For å komme i kontakt med informantene, ble avdelingsledere for kroppsøvingsfaget ved skolene kontaktet. Informantene som meldte seg som interesserte, fikk tilsendt prosjektets informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Det gikk greit å få informanter til

prosjektet, og inntrykket var at informantene hadde en positiv innstilling til å delta i prosjektet, og stilte velvillig opp.

4.2.2 Intervjuguiden

I dette prosjektet brukes intervjuguiden fra Prøitz & Borgen sin studie *”Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?”* fra 2010 (se vedlegg 1). Å gjenta tidligere forskning som er utført i en annen kontekst eller på et annet tidspunkt, er en måte å få innblikk i om endringer har funnet sted mellom ulike tidspunkt (Everett & Furseth, 2012).

Intervjuguiden er utviklet med hensikt å belyse hvilket grunnlag lærere sier at de setter standpunkt karakter på og hvilke kriterier som vektlegges. I denne sammenheng fremholder Prøitz og Borgen to hovedpunkter det søkes informasjon om; 1) informasjon om prosessen ved vurderingsarbeidet og hva slags informasjonsgrunnlag lærerne bygger sitt arbeid på. 2) informasjon om hvordan selve standpunkt karakteren settes.

For å få fram informasjon om prosessen ved lærernes vurderingsarbeid, fikk lærerne spørsmål om hva slags informasjonsgrunnlag og kilder de baserer karaktersettingen på. For å belyse hvordan ulike vurderingskriterier vektet, har Prøitz og Borgen utviklet et tankeeksperiment som er inspirert av internasjonal forskning av Melograno (2007) og Resh (2009). Dette tankeeksperimentet omfatter de faglige vurderingskriteriene prestasjon, kunnskap og deltagelse (herunder innsats) (se vedlegg 2). ”Prestasjon” og ”kunnskap” representerer universelle vurderingskriterier, mens ”deltagelse” representerer differensielle vurderingskriterier.

Siden problemstillingen i dette prosjektet omhandler innsats som vurderingsgrunnlag, ble intervjuguiden modifisert noe i forhold til den som ble brukt av Prøitz og Borgen. Denne modifiseringen innebar ingen endring av de opprinnelige spørsmålene, men det ble tilføyd noen oppfølgingsspørsmål som særlig fokuserte på innsatsbegrepet og revideringen av læreplanen i 2012.

Intervjuene i dette prosjektet er semistrukturerte, som vil si at intervjuguiden i hovedsak er bestemt på forhånd, men rekkefølgen er ikke nødvendigvis fastlagt (Thagaard, 2013). På denne måten bevares fleksibiliteten, slik at en som forsker kan fange opp og ta

hensyn til uforutsette forhold (Dalen, 2011). Målet er derfor både å sikre at temaene som er viktige for problemstillingen blir gjennomgått, samtidig som intervjupersonenes fortellinger kan følges (Thagaard, 2013). En fordel ved å kunne følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer som vedkommende bringer opp, er at det kan dukke om nye temaer som forskeren ikke har tenkt på forhånd. På den andre siden vil et mer strukturert intervju ha den fordelen at svarene er lettere å sammenligne. Prøitz & Borgen (2010) påpeker at en utfordring ved semistrukturerte intervjuer er at selv om en har en god dialog rundt temaet, kan det være en utfordring å få konkrete svar. En hensikt med tankeeksperiment som informantene fikk utdelt underveis i intervjuet, var derfor å legge til rette for konkrete svar og eksempler fra praksis.

4.2.3 Lydopptak

Det ble tatt lydopptak under intervjuene. Ved å bruke lydopptak, ble behovet for å notere underveis naturligvis mye mindre, og det ble lettere å konsentrere seg om intervjupersonens fortelling. I den grad det ble gjort notater underveis i intervjuene, var dette av intervjupersonenes reaksjoner, eller uttrykk som jeg festet meg særlig ved og eventuelle oppfølgingsspørsmål.

4.2.4 Pilotintervju

Jeg gjennomførte tre pilotintervju; et med en medstudent og to med kroppsøvlingslærere, en på ungdomstrinnet og en på videregående. Ett av pilotintervjuene var opprinnelig tiltenkt som en del av den ordinære datainnsamlingen, men ved gjennomføringen av intervjuet ble det klart at vedkommende startet å jobbe som lærer høsten 2015. På grunn av manglende erfaring med standpunkt-karaktersetting, oppfylte ikke vedkommende inklusjonskriteriene. Jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuet, siden vedkommende hadde møtt opp og satt av tid. Det at han hadde sagt seg villig til å være med på intervjuet, berodde på en misforståelse mellom meg og kontaktpersonen på den aktuelle skolen. Intervjuet ble transkribert og fikk status som et pilotintervju i prosjektet.

Jeg opplevde pilotintervjuene som en nyttig øvelse, særlig siden jeg benyttet en intervjuguide jeg ikke har utviklet selv. Gjennom pilotintervjuene fikk jeg større innsikt i hva slags informasjon jeg kunne forvente på de ulike spørsmålene, og ble slik sett mer stødig på gjennomføringen av intervjuene, uten å ”hoppe frem og tilbake” mellom spørsmål i intervjuguiden. I tillegg fikk jeg trening i å stille relevante

oppfølgingsspørsmål. Etter å ha gjennomført pilotintervjuene, tilføyde jeg noen oppfølgingsspørsmål om innsats og revideringen av læreplanen i 2012. Disse spørsmålene ble ikke plassert på et spesifikt sted i intervjuguiden, men fungerte mer som ”stikkord i margen” for å minne meg på å spørre om dette underveis i intervjuene, der det falt seg naturlig.

4.2.5 Karakterstatistikk

Det er intervjuene med lærerne som i all hovedsak utgjør det empiriske materialet i denne studien. Men som et supplement til dette ble skolenes karakterstatistikk hentet fra Utdanningsdirektoratets nettjeneste for statistikk i grunnskolen (statistikkportalen.udir.no) fordi det gir et direkte innblikk i sluttresultatet av lærernes vurderingspraksis. Slik gir karakterstatistikken tilgang til den operasjonaliserte læreplanen i Goodlads læreplanteori. Det understrekes at denne statistikken er brukt med forbehold om at den representerer hele skolen, altså flere lærere enn informantene i denne studien.

4.3 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling

Tre av fire intervjuer ble gjennomført i uke 48 i 2015. Det fjerde intervjuet ble gjennomført i starten av februar 2016. Lærerne fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet.

Det første intervjuet ble gjennomført med biveileder Tine Sophie Prøitz tilstede. Det var jeg som i hovedsak gjennomførte intervjuet, men biveileder kom med noen oppfølgingsspørsmål. I etterkant diskuterte jeg og veileder gjennomføringen av intervjuet, og hvilke data som hadde kommet fram. Det at biveileder var tilstede førte til at jeg fikk tilbakemeldinger på min intervjuteknikk, både hva som var bra, og hva jeg kunne endre på. De neste to neste intervjuene gjennomførte jeg på egenhånd. Disse intervjuene ble noe kortere enn det første. Dette kan ha sammenheng med at biveileder ikke var tilstede og stilte oppfølgingsspørsmål, men henger også naturlig sammen med at den første informanten ga særlig lange og utfyllende svar på spørsmålene. Under det fjerde intervjuet som ble gjennomført i februar, var hovedveileder Jorunn Spord Borgen tilstede. Det at biveileder/veileder var tilstede under intervjuet kan ha påvirket samspillet mellom meg som forsker og intervjupersonen, og slik sett påvirket produksjonen av data (Thaagard, 2013).

I intervjusituasjonen etterstrebet jeg at lærerne i størst mulig grad følte at de kunne fortelle åpent om sin vurderingspraksis. For å legge til rette for dette var det viktig for meg å etablere tillit mellom intervjuperson og meg. Jeg var derfor bevisst på å være imøtekommende og interessert i det intervjupersonen fortalte. Innledningsvis i intervjuet understreket jeg overfor intervjupersonene at jeg var interessert i å høre om deres oppfatninger, meninger og erfaringer rundt vurdering i kroppsøvningsfaget, og at det ikke fantes noe ”riktig” svar på spørsmålene.

Underveis i intervjuene merket jeg at informantene responderte på mine kommentarer og bemerkninger. Når jeg for eksempel kommenterte informantenes utsagn med ”det har jeg ikke hørt om før” eller ”det er en interessant opplysning”, opplevde jeg at de gikk inn på mer omfattende beskrivelser og utdypninger av det aktuelle temaet. Slik påvirket mine reaksjoner informantenes fortellinger. Dalen (2011) fremhever at intervjusituasjonen vil bli påvirket av forskerens egne følelser og reaksjoner, og at det derfor er det viktig gå ha et bevisst forhold til dette, både i intervjusituasjonen og i bearbeidningen av datamaterialet.

Gjennomgående i intervjusituasjonene var at jeg følte at jeg utviklet god personlig kontakt med intervjupersonene. Dette har satt rammer for intervjuet, og påvirket produksjonen av data (Thagaard, 2013). Utsagn som ”dette er sikkert ikke riktig å si, men...” og ”for å være helt ærlig, så...” bidro til min opplevelse av at informantene fortalte åpent om sine erfaringer. Som for eksempel Laake, Olsen & Benestad (2013) påpeker, ligger en fortolkning i all observasjon (s.59) og jeg opplevde at allerede under gjennomføringen av intervjuene, så startet min fortolkning og også til dels analysering av datamaterialet. Dette illustrerer at det i et kvalitativt forskningsprosjekt ikke er en klart definert overgang mellom innsamling av data og analyse (Thagaard, 2013).

4.4 Analysering av datamaterialet

Etter at datainnsamlingen av over, startet transkriberingen av datamaterialet (lydopptakene). Datamaterialet besto av godt over hundre sider med transkripsjoner. Også i transkriberingen, som i intervjusituasjonen, opplevde jeg at jeg analyserte underveis, og gjorde med notater over ting jeg syntes var interessante. En viktig erfaring jeg likevel gjorde meg i arbeidet med analysen, er at veien er lang fra de

umiddelbart innlysende funnene i transkripsjonene, til å få frem en forståelse av meningsinnholdet i datamaterialet.

Med hensikt å gå mest mulig i dybden i hvert enkelt av temaene, valgte jeg å gjøre en temabasert analyse. Det første steget i analyseprosessen var koding av data. Dette ble gjort ved at kodeord ble knyttet til utsnitt av data som fremhever meningsinnholdet i teksten (Thagaard, s. 182). Koding og kodeordene var definert med utgangspunkt i temaer fra teori og intervjuguiden. Ved å bruke temaer fra intervjuguiden sikret jeg å få med temaer som jeg hadde informasjon om fra alle deltakerne. Andre temaer vokste fram av datamaterialet underveis i analyseprosessen. For å fange opp disse temaene, var det et poeng å forsøke å lese dataene med et åpent sinn og være oppmerksom på mønstre i dataene (Thagaard, 2013). Dette illustrerer at analyseprosessen i kvalitativ forskning bygger på både induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard, 2013). Til en viss grad dannet teorien utgangspunktet for mine empiriske observasjoner (Halvorsen, 2008). Likevel har det i arbeidet med analysen vært et viktig poeng å ha en induktiv tilnærming til data der materialet i størst mulig grad får "tale for seg selv". Halvorsen (2008) påpeker at dette er utfordrende på grunn av den forforståelsen vi har av det fenomenet vi studerer.

Eter å ha kodet transkripsjonene, samlet jeg data om hvert av temaene fra alle deltakerne. På denne måten fikk jeg en samlet framstilling av lærerne innenfor hvert av temaene jeg hadde definert. Noen av disse temaene, var "planlagt" på forhånd, mens andre "vokste frem" underveis. Når denne jobben var gjort, lå fokuset på å drøfte funnene, og med utgangspunkt i egne refleksjoner og tankerekker, diskutere disse opp mot teori og tidligere forskning innen fagfeltet.

For å ivareta en fleksibel tilnærming til analysen, og ikke låse meg til et spor, var det en bevisst strategi å veksle mellom å få oversikt over datamaterialet og å fordype meg i enkelte temaer, ved å aktiverte teori gjennom teoretiske refleksjoner og egne resonnementer over hvordan datamaterialet kan forstås (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at kvaliteten av kvalitativ forskning er assosiert med graden av teoretisering over dataenes meningsinnhold.

Analysen opplevdes som den mest interessante og morsomste fasen av prosjektet, men også den mest krevende. Et spørsmål jeg stadig vekk kom tilbake til, var om forståelsen av dataenes meningsinnhold i tilstrekkelig grad var forankret i empiri og teori, eller om mine personlige oppfatninger tok for mye plass. Dette hadde jeg god nytte av å diskutere med veileder og medstudenter, hvor jeg fikk anledning til å prøve ut hvorvidt den forståelsen jeg presenterte var tilstrekkelig begrunnet og rasjonelt diskutert.

Mye har endret seg underveis i analyseprosessen. I utgangspunktet var det viktig for meg at analysen skulle ha klare induktive trekk; jeg forsøkte å lese dataene med et åpent sinn, og være mottakelig for nye og uventede funn i datamaterialet. I hvilken grad dette lyktes, er det vanskelig å si noe sikkert om. Jeg opplevde at den forkunnskapen og erfaringen jeg hadde om karaktersetning og vurdering, dyttet analyseprosessen i deduktiv retning. Likevel ser jeg at analysen samtidig hadde induktive trekk, fordi jeg så ting i datamaterialet som jeg ikke hadde forkunnskap om, eller forventninger om å finne.

Etter som analyseprosessen gikk sin gang, fattet jeg interesse for ting som jeg ikke festet meg videre ved i utgangspunktet. Et eksempel på dette er begrepet ”standardelev” som ble brukt ved den ene skolen. Etter hvert som jeg kom lengre inn i stoffet ble dette begrepet interessant, fordi jeg opplevde at det passet inn i min forståelse av lærernes tolkningsfellesskap. For å grave dypere i dette, begynte jeg å ”lete etter spor av standardeleven” i transkripsjonene. Jeg valgte også å høre på lydopptakene av intervjuene en gang til, for at min nye forståelse av dette begrepet, skulle være så empirinær som mulig. Analyseprosessen av begrepet ”standardeleven” har derfor gått fra induktiv, ved å være et nytt begrep som jeg opplevde at ”dukket opp” i transkripsjonene, til å bli deduktiv, hvor jeg målrettet gikk inn i datamaterialet på leting etter ”spor”. Eksempelet med ”standardeleven” viser også hvordan arbeidet med stoffet har gått i en hermeneutisk sirkel, hvor min fortolkning av helheten av datamaterialet, påvirker hvordan jeg fortolker deler av datamaterialet, og omvendt. (Laake, Olsen & Benestad, 2013).

Ved å høre gjennom intervjuene på nytt senere i analyseprosessen, opplevde jeg at jeg forsto stoffet på en ny måte. I et av intervjuene fikk jeg et svært positivt inntrykk av en av lærerne. Misforstå meg ikke, denne læreren er nok absolutt en dyktig yrkesutøver,

men poenget er at jeg ble ”blendet” av denne opplevelsen, noe som førte til at jeg analyserte intervjuet med stor ”velvilje” for denne læreren, og i for liten grad med et kritisk blikk. Når jeg gikk tilbake og hørte på intervjuet etter at jeg hadde tilegnet meg mer innsikt og kunnskap om læreres vurderingspraksis, opplevde jeg at jeg tilnærmet meg denne læreren på en annen og mer reflektert, og kanskje mer kritisk, måte. Dette handlet nok også om at jeg hadde intervjusituasjonen mer på avstand, og ikke var farget av det i like stor grad. Dette viser også at intervjusituasjonen kan påvirke produksjon av data, som Thagaard (2013) påpeker.

4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

4.5.1 Validitet

Begrepet *validitet* i kvalitativ forskning beskriver hvorvidt tolkningen og analyseringen som er gjort, gjenspeiler den virkeligheten som det er forsket på (Thagaard, 2013, s.205). Halvorsen (2008) påpeker at for å styrke validiteten i prosjektet etterstrebes det å være *saklig og pålitelig i bruk av metodene for datainnsamling og analyse* (s. 72).

For å vurdere om prosjektet er gjennomført på en saklig og pålitelig måte, må grunnlaget for forskningen hviler på, gjøres eksplisitt. Ved å redegjøre for dette prosjektets metode, gis leseren tilgang til prosessen som har ført frem til resultatene. Det skal også tydeliggjøres hvordan analysen gir grunnlaget for konklusjonene som trekkes, og dette innebærer innsyn i datainnsamling, analyse og hvordan dataene fortolkes (Thagaard 2013). For å styrke prosjektets validitet, stilles det også krav til at forskningsprosessen er refleksiv, slik at forskeren erkjenner og er åpen på hvordan personlige verdier og interesser influerer prosessen (Thagaard). Dette er en viktig begrunnelse for å redegjøre for min rolle og forforståelse til temaet vurdering i kroppsøving.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet beskriver i utgangspunktet forskningens *repliserbarhet*, altså om en annen forsker ville kommet frem til det samme svaret ved bruk av de samme metodene (Thagaad, 2013). I et kvalitativt forskningsopplegg med konstruktivistisk utgangspunkt, vil forsker og intervjuperson forstås som aktive deltakere i konstruksjon av datamaterialet, og derfor vil begrepet *repliserbarhet* ikke gi mening. Repliserbarhet er

derfor mest aktuelt innen kvantitativ forskning, fordi den bygger på en positivistisk forskningslogikk, der idealet er en nøytralitet, og relasjonen mellom forsker og forskningsobjekt er preget av distanse (Thagaard, 2013).

Reliabiliteten i kvalitative forskningsopplegg som dette, er assosiert med i hvilken grad innsamling og analyse av data er gjort eksplisitt og gjennomskuelig for leseren (Thagaard, 2013). På denne måten kan den håndverksmessige kvaliteten av forskningen vurderes av andre enn forskeren selv, og bakgrunn av dette kan leseren kritisk vurdere om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. I denne studien har dette blant annet omfattet å gjøre rede for gjennomføringen av datainnsamlingen og analyseringen av datamaterialet.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarheten i et kvalitativ forskningsopplegg er knyttet til om tolkningen som utvikles også er relevant i andre sammenhenger. Derfor er det *fortolkningen*, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene, som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 210). Det er derfor på basis av analysen at vi kan argumentere for at forståelsen av sosiale fenomener utviklet innenfor et prosjekt, har overførbarhet til tilsvarende situasjoner (Grønmo, 2004). Denne studien gir mye informasjon om få enheter, og overførbarhet er ikke et mål i seg selv. Likevel kan det tenkes at forståelsen som utvikles kan ha relevans utover dette prosjektet, for eksempel i forskningsopplegg innen samme tema.

4.6 Ethiske refleksjoner

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper. Thagaard (2013) peker på tre sentrale etiske prinsipper ved forskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter.

Informert samtykke innebærer at deltakerne i prosjektet har gitt sitt informerte og frie samtykke. Dette betyr at deltakerne vet hva deltakelsen innebærer og at de deltar frivillig, uten noen form for press. Konfidensialitet innebærer at dataene er anonymisert, slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner. For å ivareta prinsippet ”konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter” må det være sikkert at deltakerne ikke

usettes for skade eller andre alvorlige belastninger av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

Denne studien innebærer behandling av personopplysninger. Derfor faller den inn under Personopplysningsloven og er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 5). For å ivareta prinsippet om konfidensialitet, ble intervjudata som potensielt kunne indentifisere deltakerne oppbevart utilgjengelig for andre enn meg, i samsvar med krav fra NSD. Deltagernes navn og navn på skole ble aldri skrevet ned, og betegnelsene skole A og B og ”kvinnelig” og ”mannlig” lærer ble brukt i stedet. Oppgaven gir informasjon om at skolene ligger i Sør-Norge, og at en skole ligger i distriktet og en annen i en by, men ingen nærmere stedsangivelse enn dette er gitt. Dette henger sammen med at deler av skolenes karakterstatistikk er presentert, noe som potensielt kunne bidratt til identifisering av skolene, dersom skolenes lokalisasjon hadde vært nærmere angitt.

Alle deltakerne skrev under samtykkeerklæring og mottak informasjonsskriv i forkant av intervjuene, slik at de kunne gi informert samtykke til å delta i studien. Informantene fikk informasjon om at temaet er vurdering i kroppsøvningsfaget, og at innsats er et særlig fokusområde. Så tidlig i prosessen var det ikke mulig å gi en detaljert beskrivelse av hva prosjektet kom til å innebære. Jeg hadde heller ikke full oversikt over de videre stegene i prosessen, med bearbeiding av data og analyse, og slik sett prosjektets helhetlige form, på dette tidspunktet, noe som Thagaard (2013) påpeker at er vanlig i kvalitative forskningsopplegg. Ut ifra hvor jeg var i prosjektet og hvilken kunnskap jeg satt med på det tidspunktet, informerte jeg deltakerne etter beste evne.

Underveis i intervjuene, opplevde jeg at vurdering i kroppsøving var et tema lærerne hadde lett for å snakke om, og etter min oppfatning oppsto det ingen situasjoner der informantenes grenser for hva de var komfortable med å snakke om, ble tøyd. Inntrykket er at informantene velvillig delte sin kunnskap, sine oppfatninger og sine erfaringer rundt temaet.

5. Funn og drøfting

For å unngå mange gjentakelser og gjøre oppgaven oversiktlig for leseren, presenteres studiens funn og drøftingen av disse i samme kapittel. Funnene er drøftet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning presentert i kapittel to (kontekst og tidligere forskning) og tre (teori), og debatten knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet og gjeninnføringen av innsatsbegrepet som er presentert i kapittel to.

I kapittel 5.1., gis det en beskrivelse av skole A og B, og i kapittel 5.2 presenteres karakterstatistikk for kroppsøvingfaget. I 5.3 er temaet lærernes beskrivelser av innsatsbegrepet. For å kunne si noe om hvordan lærere setter standpunkt karakter når innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering, er det en forutsetning at det er klarhet i hva lærerne faktisk snakker om, når de bruker begrepet innsats.

Et annet viktig aspekt for å belyse hvordan lærere setter standpunkt karakter når innsats skal være en del av grunnlaget, er hvilken vektet posisjon det har i de samlede vurderingsgrunnlaget. I del 5.4 drøftes derfor innsatsbegrepets posisjonering og vektning i forhold til de øvrige vurderingskriteriene i kroppsøving, her kategorisert i prestasjon, kunnskap og innsats. Tredelingen i prestasjon, kunnskap og innsats er inspirert av Prøitz & Borgen (2010) sitt tankeeksperiment (se vedlegg 2). Under intervjuene brukte lærerne i stor grad begrepet ”ferdigheter” for det litteraturen omtaler som prestasjon, og disse begrepene er derfor brukt om hverandre, men anses å beskrive det samme.

Del 5.5 omhandler hvordan skolenes tolkningsfellesskap spiller inn i vurderingspraksisen. Dette avsnittet skiller seg fra 5.2 og 5.3 ved at det er et tema som i utgangspunktet ikke var tenkt viet så mye oppmerksomhet i drøftingen, men underveis i analyseringen har jeg fått et stadig sterkere inntrykk av at tolkningsfellesskapet er et sentralt element i hvordan lærerne setter standpunkt karakter.

I del 5.6 plasseres kroppsøvingslærernes vurderingspraksis i Prøitz & Borgen sin modell. Denne plasseringen bygger på de tidligere delene i drøftingen; lærernes beskrivelser av innsatsbegrepet, innsatsbegrepets vektete posisjon i forhold til kunnskap og prestasjon, og tolkningsfellesskapet ved skolene. Til slutt, i 5.7, vurderes funnene i denne studien opp mot Prøitz & Borgens resultater fra 2010.

5.1 Presentasjon av skolene og lærerne

De to skolene som er med i undersøkelsen benevnes som skole A og skole B. Utvalget består av en mannlig og en kvinnelig lærer ved hver av skolene, og benevnes som ”kvinnelig lærer skole A”, ”mannlig lærer skole A”, ”kvinnelig lærer skole B” og ”mannlig lærer skole B”. Disse benevnelsene er valgt av praktiske årsaker, og relevansen av om en lærer er mann eller kvinne, er ikke problematisert.

5.1.1 Skole A

Skole A ligger i en by i Sør-Norge, og har ca. 1000 elever. Skolen tilbyr utdanningsprogrammene studiespesialisering, helse- og oppvekstfag, elektrofag, bygg og anleggsteknikk og teknikk og industriell produksjon.

Ved denne skolen er det etablert et samarbeid mellom kroppsøvningsseksjonene ved de øvrige videregående skolene i fylket. Det er oppnevnt en koordinator, som blant annet har ansvar for å kalle inn til møter. Gjennom dette samarbeidet er det utarbeidet et felles sett med kriterier for måloppnåelse som gjelder for hele fylket. Hensikten med dette er å vurdere mest mulig likt. En av lærerne sier følgende om dette samarbeidet:

Så det har vært til stor hjelp, selv om det ikke har vært direkte kursing, så har vi på en måte bidratt alle sammen til å komme frem til noe, og det er jo kanskje den beste formen for kursing å sitte og jobbe med sånne ting. – (Kvinnelig lærer, skole A)

På disse samlingene for utvikling av tolkningsfellesskapene på regionalt nivå, har de kommet til enighet om at innsats er det viktigste vurderingskriteriet i kroppsøvningsfaget, uten at dette er videre spesifisert.

Kvinnelig lærer, skole A

Den kvinnelige læreren ved skole A bruker fire fastlagte vurderingskategorier i vurderingsarbeidet. Disse kategoriene er utarbeidet av Petter Erik Leirhaug ved Norges Idrettshøgskole og omfatter 1: Innsats, fair play og samarbeid, 2: Faglig forståelse og kunnskap, 3: Ansvar for egentrening, helse og bevegelsesglede, 4: Kroppsbeherskelse og ferdighet (Leirhaug, e-post, 13.februar, 2016). Hun oppgir at ”innsats teller mest” altså at kategori 1 utgjør den største delen av vurderingsgrunnlaget.

”Innsatsen teller mest. Jeg tar ikke og plusser sammen og deler på fire, den (innsats, fair play og samarbeid) teller mest.”

Denne læreren åpner også for at vurderingsgrunnlaget tilpasses den enkelte elev:

I: ...over på det neste spørsmålet mitt, i forhold til rettferdig vurdering, mener du at det er mulig å få til rettferdig vurdering av dine elever?

Jeg synes det er rettferdig å ikke behandle dem likt, for de har forskjellige forutsetninger, så...

Av skriftlige kilder som læreren bruker når hun skal sette standpunktkarakter, så har hun med seg en bok i hver time, hvor hun noterer ”plusser og minuser”. I tillegg har hun en perm på kontoret, hvor hun gjør mer utfyllende notater etter hver time. Læreren bruker også dokumentasjon av egentreningsprogram på vg 3. Fordi læreren mener at egentreningsprogrammet inneholder så mange av kompetansemålene, er egentreningsperioden en viktig del av grunnlaget for standpunktkarakteren på vg 3. På vg 2 trenger ikke alle yrkesfagelevne å levere noe skriftlig i forbindelse med egentreningsperiode, fordi hun opplever at mange ”får piggene ut” hvis de må skrive noe. Derfor observerer hun elevene i timene og snakker med de underveis i stedet.

Mannlig lærer, skole A

Den mannlige læreren ved skole A, bruker ikke Leirhaug sine vurderingskriterier slik som sin kvinnelige kollega. Han referer til kategoriene ferdighet, kunnskap og innsats. Han forholder seg ikke til de regionale tolkningsfellesskapene i sin vurderingspraksis. I tillegg til jobben sin som lærer, jobber han som håndballtrener på høyt nivå. Han opplever at sin tilknytning til toppidretten påvirker vurderingspraksisen hans i kroppsøvfaget. På spørsmål om han snakker med kollegaer om vurdering, svarer han:

Det gjør vi sikkert hver uke, det, vi snakker om vurdering. Vi er jo veldig forskjellige på den skolen her og, og uenige. Vi har med oss forskjellig ballast inn i yrket, hvordan vi ser på ting. Når jeg har vært i toppidretten, mens de andre har vært mer i forhold til bredde, og mer individuell idrett og jeg har drevet med lagidrett, så det er sikkert at man har litt forskjellig syn på det.

Når det gjelder skriftlige kilder for standpunktkaraktersetting, setter ikke denne læreren karakterer gjennom semesteret, men setter en karakter på slutten semesteret, etter å ha hatt en samtale med elevene:

Så når jeg snakker med eleven da, så blir det veldig sånn der, "du burde kanskje stå på litt bedre", "du er veldig god på styrkerommet, men du må jobbe litt med lagspillet" altså det blir de store bolkene. Jeg føler meg trygg på, at for meg, da, så har jeg den grove oversikten på de ulike temaene, enn at jeg må begynne med flere sånne karakterer.

Ellers har læreren rutine for å ha én innlevering i hver termin. På vg 2 er dette i temaet utholdenhetstrening i første termin, og ballspill i andre termin. På vg 3 er det også utholdenhetstrening i første termin og styrketrening i andre termin. I tillegg har elevene på vg 3 en innlevering i forbindelse med egentreningsperioden.

5.1.2 Skole B

Skole B er en distriktskole i Sør-Norge. Skolen har ca. 600 elever, og tilbyr utdanningsprogrammene studiespesialisering, idrettsfag, bygg- og anleggsteknikk, helse- og oppvekstfag, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon.

Skole B skiller seg fra skole A ved at det ikke finnes et tilsvarende samarbeid mellom kroppsøvingslærerne på de øvrige videregående skolene i dette fylket. Det arrangeres møter med andre idrettsfagsskoler i fylket, men dette gjelder da idrettsfag, ikke kroppsøving. En av lærerne har deltatt på kurs i regi av fylket og Utdanningsdirektoratet, men der har fokus vært på formativ vurdering.

Lærerne på skole B viser i stor grad til lokale tolkningsfellesskap, eller "bevisst erfaringsutveksling" som de selv kaller det, i form av samtaler og uformelle møter med kollegaer på samme seksjon. En av lærerne sier følgende;

...jeg føler at jeg kan diskutere standpunktkarakterer med kollegaer, det er prioritet én. Vi har litt hjelp av at vi gjennom året diskuterer litt i forhold til læreplan, tolkninger og i forhold til vurderingskriterier. Og så kan en helt klart diskutere med nærmeste leder. – (Mannlig lærer, skole B)

Lærerne ved denne skolen viser også til at de ofte har undervisning samtidig med en annen faglærer, og at dette gir innsikt i andres vurderingspraksis, noe som igjen åpner for samarbeid og diskusjoner.

Mannlig lærer, skole B

Denne læreren støtter seg på vurderingskriterier som er utarbeidet på seksjonen. Han mener dette er viktig, for å få en likest mulig vurderingspraksis. Han er tydelig på at det er mye ”synsing” i vurdering i kroppsøvningsfaget.

Det blir jo da fryktelig mye synsing, sant? For du synser mye på det, måten du opplever elevene på. Men samtidig så har vi vurderingskriteriene våre, som er litt mer faste å ta tak i. Selv om en ikke bruker noe testresultater sånn sett.

Det læreren omtaler som ”synsing” kan forstås som hans profesjonelle skjønn. Slik sett har det profesjonelle skjønnet stor plass i denne lærerens vurderingspraksis.

Læreren har diskutert vektning av vurderingskriterier med kollegaer:

Vi har diskutert vektlegging mye i forhold til, altså om en skal ha 25/75 i forhold til det praktisk/teoretiske og aktivitet eller om det skal være 20-80 og litt sånn... Men det er litt den standard eleven...

Ved å snakke om vektning for ”standardelever” åpner læreren opp for at vektningen er forskjellig på disse ”standardelevne” og de elevene som ikke går inn under denne kategorien.

Når det kommer til skriftlige kilder for standpunkt-karaktersetting, velger denne læreren perioder, hvor han gjør skriftlige vurderinger på hver elev etter hver time, i form av karakterer og ”noen stikkord”:

Jeg kjører en kort periode før høstferien, et tidspunkt som vi driver ute, og så blir det litt i den perioden som er nå, rett før jul, og så kommer da terminoppgjøret i januar. Og så blir det en ny periode litt mot påske og så blir det helt mot slutten.

I tillegg til dette, kjører han ”noen enkle innleveringer”. Alle klassene har egentreningsperioder, der de må levere øktplaner, ukeplaner og treningsdagbok.

Kvinnelig lærer, skole B

Som sin mannlige kollega, viser den kvinnelige læreren ved skole B til felles samarbeid på seksjonen som viktig for å få til en mest mulig lik vurdering av elevene. Hun er av den oppfatning at i utgangspunktet skal prestasjon, kunnskap og deltagelse vektet mest mulig likt for alle elevgrupper:

Det skal vektet mest mulig likt, men det er sikkert noe som ikke er så enkelt å gjennomføre.

Samtidig er hun klar på at det skjer en viss tilpasning:

En ser litt an klassene og typene også. Og tenke litt... hva som er målet.

Av skriftlig grunnlag for standpunkt-karaktersetting, setter denne læreren en karakter for hver elev etter hver time, hele skoleåret igjennom. I tillegg kjører hun noen innleveringsoppgaver. Lærerne bruker også testresultater, men i begrenset omfang. Hun har ikke fast opplegg for hvilke tester hun kjører, men tilpasser det til hver enkelt klasse.

5.1.3 Oppsummering

De to skolene skiller seg fra hverandre ved at skole A er en del av et formelt tolkningsfellesskap på fylkesnivå, mens det på skole B vises til uformelt tolkningsfellesskap mellom kollegaer og nærmeste leder på skolen. Det er felles for begge skolene at det vises til uformelle tolkningsfellesskap i form av samtaler og diskusjoner med kollegaer. Dette skiller seg fra funn Prøitz & Borgen gjorde i 2010, som sier at lærerne i kroppsøvingsfaget åpner for ”bruk av skjønn i dialog med eleven, men i mindre grad med kollegaer.” (s.117).

Ellers viser beskrivelsene at det er variasjon mellom lærerne i hvilke rutiner de har for å framskaffe skriftlig grunnlag for standpunkt-karaktersetting. Den kvinnelige læreren ved skole A og den kvinnelige læreren ved skole B, setter karakter og gjør notater på elevene etter hver time. Den mannlige læreren ved skole B velger ut perioder der han

setter karakter etter hver time, mens den mannlige læreren ved skole A baserer seg på en skjønnsmessig vurdering som han bygger seg opp gjennom semesteret, og sier at det ikke er behov for å sette flere karakterer gjennom semesteret.

5.2 Karakterstatistikk for skolene

Som et supplement til beskrivelsene av skolenes vurderingspraksis, presenteres skolenes karakterstatistikk. Denne informasjonen anses som interessant fordi den gir et direkte innblikk i sluttresultatet av lærernes vurderingspraksis. Videre i analysen dras statistikken inn i diskusjonen av lærernes vurderingspraksis. Statistikken må leses med forbehold om at den representerer flere lærere enn de som var inkludert i intervjuene, men brukes som utgangspunkt for å diskutere hvilke utfall ulike vurderingspraksiser kan ha på gjennomsnittlig standpunktkarakter.

Først presenteres karakterstatistikk for kroppsøvfingsfaget. Deretter gis et innblikk i karakterstatistikk for andre fellesfag ved skolene. Dette gjøres for å sette kroppsøvfingskarakteren i en kontekst, og danne et bilde av om kroppsøvfingskarakteren harmonerer med det øvrige karakternivået ved skolene.

5.2.1 Karakterstatistikk for kroppsøvfingsfaget

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittlig standpunktkarakter ved avsluttet opplæring i kroppsøvfingsfaget, skoleåret 2014/2015.

Tabell 1: Gjennomsnittlig standpunktkarakter for yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram ved skole A, skole B og på landsbasis. (Inneholder data under Norsk lisens for offentlige data, tilgjengeliggjort på statistikkportalen.udir.no).

Utdanningsprogram	Skole A	Skole B	Hele landet
Yrkesfaglig	4,3	3,4	4,1
Studiespesialiserende	4,4	4,4	4,5

Statistikken viser at det ved skole A gis gjennomsnittlig høyere standpunktkarakterer til yrkesfagelever sammenlignet med skole B. Skole A ligger over landsgjennomsnittet, og

skole B ligger under. På studiespesialiserende utdanningsprogram er gjennomsnittlig standpunkt karakter identisk. Karakterstatistikk for kroppsøving faget er på statistikkportalen.no tilgjengelig tilbake til skoleåret 2012/2013. Tallene for tidligere år viser at karaktersnittet holder seg stabilt; variasjonen er begrenset til +/- ett desimal (Statistikkportalen.udir.no), og derfor anses tallene fra 2014/2015 som et uttrykk for hvordan skolene har gitt karakter de siste tre årene.

Ved et nærmere blikk på Helse- og oppvekstfag, som er et yrkesfaglig utdanningsprogram som er tilbydd ved begge skolene, ser en samme tendens; skole A har høyere gjennomsnittlig standpunkt karakter enn skole B. Skole A ligger over landsgjennomsnittet og skole B ligger under. Helse- og oppvekstfag har overvekt av jenter i elevgruppen.

Tabell 2: Gjennomsnittlig standpunkt karakter i kroppsøving faget for utvalgte yrkesfag ved skole A, skole B og på landsbasis. (Inneholder data under Norsk lisens for offentlige data, tilgjengelig på statistikkportalen.udir.no).

Utdanningsprogram	Skole A	Skole B	Hele landet
Helse og oppvekstfag	4,4	3,6	3,9
Elektrofag	4,4		4,3
Service og samferdsel		3,3	3,9

Tilsvarende tall for utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon, som tilbys ved begge skolene, er unntatt offentlighet/skjermet på www.statistikkportalen.udir.no. Derfor er elektrofag ved skole A, og service og samferdsel ved skole B tatt med i stedet, for å vise standpunkt karakter i kroppsøving ved linjer der det er hovedvekt av gutter. Karakterstatistikken viser at skole A også her har høyere gjennomsnittlig standpunkt karakter enn skole B. Skole A ligger over landsgjennomsnittet, mens skole B ligger under.

5.2.2 Karakterstatistikk for andre fag

Ved yrkesfaglige utdanningsprogram skiller kroppsøvingfaget seg fra fellesfagene engelsk, norsk og matematikk ved at det er det eneste faget der gjennomsnittlig standpunktkarakter er høyere ved skole A enn ved skole B.

Ved studiespesialiserende utdanningsprogram er det ikke noe tydelig mønster i hvilken av skolene som har gjennomsnittlig høyest standpunktkarakter. Skole A ligger under landsgjennomsnittet i alle fag. Skole B ligger under landsgjennomsnittet i fire av sju fag. Skolen ligger over gjennomsnittet i matematikk 1P og 2P, og identisk med landsgjennomsnittet i norsk sidemål (se vedlegg 3 for tabell over gjennomsnittlig standpunktkarakter i fagene engelsk, norsk og matematikk).

5.2.3 Oppsummering

Ved yrkesfaglige utdanningsprogram er gjennomsnittlig standpunktkarakter i kroppsøvingfaget nesten en hel karakter (0,9) høyere ved skole A, kroppsøvingkarakteren skiller seg ut ved å være den eneste av de fellesfaglige karakterene som er høyere ved skole A enn skole B.

Ved studiespesialiserende utdanningsprogram er gjennomsnittlig standpunktkarakter i kroppsøving identisk, og av de øvrige standpunktkarakterene som er inkludert, er det ikke noe tydelig mønster i hvilken av skolene som har høyest gjennomsnittlig standpunktkarakter.

5.3 Lærernes beskrivelser av innsats i kroppsøvingfaget

Denne delen av analysen dreier seg om lærernes beskrivelser av innsatsbegrepet, hva lærerne legger i innsatsbegrepet, og hvordan de avgrenser det.

5.3.1 Å gjøre så godt en kan

En fellesnevner når lærerne snakker om hvordan de forstår innsatsbegrepet, er at det dreier seg om ”å gjøre så godt en kan”. På spørsmål om hva god innsats i en kroppsøvingstime innebærer, svarer den kvinnelige læreren ved skole A:

At de gjør så godt de kan. At de prøver å komme seg ett hakk videre.

På samme spørsmål, svarer den mannlige læreren ved skole B:

Ja, altså, at en gjør så godt en kan, ikke sant? Så kan en jo være uenig om hva som er så godt en kan..

Her problematiserer læreren et aspekt ved denne beskrivelsen av innsatsbegrepet; innsats vil si å gjøre så godt en kan. Men hva vil det si å gjøre så godt en kan? Lærerne gir på mange måter inntrykk av at de forstår innsatsbegrepet som et abstrakt begrep, som derfor blir vanskelig å konkretisere, eller bryte ned i læringsutbyttebeskrivelser. Er det mulig å observere utenfra hvorvidt en elev gjør så godt hun kan eller ikke?

Den samme læreren ved skole B sier også følgende om innsats:

Fordi det er akkurat det det går på, det er innsatsen. Og der òg er det fryktelig mye skjønn. Og veldig vanskelig å være konkret.

På spørsmål om han kan beskrive hvordan han setter standpunkt karakter, sier den samme læreren:

Der har vi utarbeidet noen vurderingskriterier som vi bruker på seksjonen i forhold til kanskje så lik vurderingspraksis som mulig. Og så er det da at vi ikke har fokusert på tester, det blir da litt i forhold til tekniske, taktiske ferdigheter i ulike ballspill eller idretter. Og så er det jo en sånn type innsatsvurdering, altså måten du er på. – (Mannlig lærer, skole B)

Når læreren beskriver innsats som ”måten du er på”, virker det som at vurdering av innsats er basert på et helhetsinntrykk av eleven. Dale og Wærness (2007) kritiserer karaktergrunnlaget i den norske skolen for ofte nettopp å bygge på et helhetsinntrykk, hvor det er svært uklart hva dette helhetsinntrykket bygger på. Dette er problematisk, fordi det bidrar til at vurderingskriteriene blir uklare for elevene. Også Annerstedt & Larson (2010) hevder at kroppsøvlingslærere har ”internalisert” hvilken karakter den enkelte elev skal ha, basert på nettopp et helhetsinntrykk av eleven, uten at læreren eksplisitt kan formulere hva dette består av.

Den kvinnelige læreren ved skole A, peker på at hvordan ”å gjøre så godt en kan” vil komme til uttrykk på ulike måter fra elev til elev. Det at innsatsbegrepets uttrykk vil

varierte fra elev til elev, gir ytterligere grunn til å tro at innsats vil bidra til å gjøre vurderingskriterier uklare overfor elevene:

*...om du er teoristerk eller om du er fysisk sterk så er innsatsen fra der du står.
Hvis du setter to stykker ved siden av hverandre og du får samme oppgave, så
kan det hende den ene blir mye mer svett og jobber mye mer enn den andre, men
den andre prøver å gjøre så godt han kan.- (Kvinnelig lærer, skole A)*

Dårlig innsats knyttes til et lavt aktivitetsnivå i timene. Den mannlige læreren ved skole A gir følgende beskrivelser av elever med dårlig innsats:

*Det er de som møter opp, men ikke deltar. Vi har mange av dem. De kommer,
uten å ha på seg tøy eller skifter, og vil bare gjøre andre ting. Det er den.. De er
her, men de er ikke mye med. – (Mannlig lærer, skole A)*

Denne læreren synes det er vanskelig å vurdere innsats hos svake elever, fordi ”alle toerne hater å være med”. Derfor blir det nettopp den manglende innsatsen som gjør deg til en svak elev. Ved skole A kan det kan virke som at de elevene som blir vurdert til å ha dårlig innsats, ikke har aktiv deltagelse i faget; de møter opp, men deltar ikke, eller ”gjør ikke noe”. Den kvinnelige læreren ved skole A, er tilbøyelig til å overse det hun oppfatter som dårlig innsats hos elever som har høye ferdigheter:

*Det er klart at vi har jo, og da tilbake til yrkesfagene og spesielt de guttefagene,
hvor mange av dem er jo veldig flinke, de har god styrke, utholdenhet og gode
ferdigheter i ballspill, det er klart at de skal jo få kred for det, selv om de ikke,
selv om de kan være vel mye gutter i timene, ikke sant, og du må...*

Denne læreren beskriver dårlig innsats som å være ”vel mye gutter i timene”. Flere av informantens beskrivelser av dårlig innsats dreier seg om elevenes oppførsel:

*Og så har du de fire som har kommet så langt at de skal trene på smash, de står
bare å tuller og kaster ballen i basketkurven og sparker og sånne ting; dårlig
innsats. – (Kvinnelig lærer, skole A)*

5.3.2 Innsats, medelever og klassemiljø

I kroppsøvningsfagets formål står det at ”det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre”. Blant

informantene trekkes begrep som fair play og samarbeid inn i beskrivelsen av innholdet i innsatsbegrepet, noe som gir inntrykk av at innsats forstås som et relasjonelt begrep.

Dette kan også ses i sammenheng med utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*, hvor det står at innsats ”innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.” Den kvinnelige læreren ved skole A ser fair play som en del av innsatsbegrepet:

I: For du nevnte at fair play er en del av innsats, da lurer jeg selvsagt på, hva er fair play da?

Ja, men det er jo... det går jo på samarbeidet det også i ballspill og sånt og at man ikke jukser og at man er.. tar hensyn til hverandre og... Jeg har for eksempel en elektroklasse der det er to jenter og 28 gutter og der, klart at når de skal velge ballspill... men heldigvis er jentene glade i fotball de og da, da tenker jeg at fair play og samarbeid så går det på... vi er inne i en liten gymsal, vi ”møler ikke til ballen” vi tar litt hensyn til at ikke aller like glad i fotball, vi prøver å få med oss alle, noen ganger får de ikke scoring før de har vært innom minst fire stykker og sånn. Veldig klar på det overfor elevene at Kari blir aldri bedre i fotball hvis hun aldri får ballen i beina... ikke sant... Og når jeg ser at elever faktisk responderer på det, så er det fair play tenker jeg og det er innsats og samarbeid og du har alt. (Kvinnelig lærer, skole A)

Sitatet over er et eksempel på at elevenes innsats ses i sammenheng med ansvar for å bidra til at andre elever lærer i faget, som fremhevet i Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012. Flere av informantene peker på at elevenes innsats henger sammen med miljøet i klassen. En av lærerne mener at elever som ”tøyer grensene sine” og tør å prøve ut de ulike aktivitetene i timen, skal score høyt på innsats, men at dette er avhengig av klassemiljøet:

At de prøver å tøyne noen grenser og prøve ut, men det igjen fordrer jo trygghet i gruppa, og har vi ikke den så er det vanskelig å presse seg selv eller tøyne grensene selv.- (Kvinnelig lærer, skole B)

En annen lærer peker på at innsats som vurderingsgrunnlag kan slå uheldig ut for elever som føler seg utrygge:

For det er mange som får en dårlig gymkarakter fordi de er livredde. Det er voldsomt å være liten og forsiktig, hvis hele gjengen inni en liten sal hvor det løper 30 stykker og kaster en ball på hverandre, for eksempel. Det kan være skummelt.- (Mannlig lærer, skole A)

Gitt at det er en reell assosiasjon mellom klassemiljø og elevenes innsats, så vil dette være et hinder for rettferdig standpunkt-karaktersetting, fordi det kan føre til at elever i klasser med (det som oppfattes som) dårlig klassemiljø får lavere standpunkt-karakter.

5.3.3 Avgrensning av innsatsbegrepet i vurderingssammenheng

For et mest mulig helhetlig bilde av hva lærerne forstår som innsatsbegrepets innhold i vurderingssammenheng, er det viktig å få innblikk i hvordan de avgrenser det mot faktorer som elevenes holdninger og vurdering av orden og oppførsel. Noen av lærerne peker på at de opplever det som kunstig å skille innsats ut som et eget element i vurderingsgrunnlaget, fordi de opplever innsats som en grunnleggende forutsetning for kroppsøvningsfaget, og at det derfor uansett vil være indirekte tilstede i det øvrige vurderingsgrunnlaget. En konsekvens av dette, er at disse lærerne i mindre grad skiller innsats fra ferdigheter, og indirekte sier at hvis en elev har gode ferdigheter har han eller hun automatisk god innsats.

Men innsatsen må til for å kunne vise ferdighetene sine. Så har du ikke innsats så kan du være en veldig god idrettsutøver, men likevel få to fordi du aldri får vist frem hva du faktisk kan.- (Kvinnelig lærer, skole B)

For i et praktisk fag som kroppsøving, hvis du ikke har innsats, så... får du ikke gjort noe, da. Det går jo ikke det, da får du jo ikke gjort noe.- (Mannlig lærer, skole A)

Avgrensning av innsatsbegrepet mot vurdering av orden og oppførsel

Når det gjelder skille mellom vurdering av orden og oppførsel og innsats som en del av fagvurderingen, er det mye som tyder på at lærerne er i en slags konflikt med seg selv. Dette kommer frem ved at de på den ene siden sier at oppmøte og riktig antrekk skal telle som orden og oppførsel, og ikke være en del av karaktergrunnlaget. På den andre siden beskrives toer-elevne som de som møter opp, men ikke deltar. At skiftning og oppmøte er tilstrekkelig for å bestå i kroppsøvningsfaget har kommet frem i tidligere forskning (Annerstedt & Larson, 2010, Melograno, 2007).

Flere av lærerne framstår som noe tvetydige når det gjelder skillet mellom innsats og orden og oppførsel. For eksempel, sier den kvinnelige læreren ved skole A:

Ja, innsatsen betyr mye og den rommer veldig mye. Men elevene er veldig klar over hva den rommer hos meg, altså. Det er jo noen som prøver seg; er jeg ikke flink, i dag har jeg med meg gymsko..... Men det går på noe annet, det går på ordenskarakteren. Jeg synes det er godt beskrevet i vurderingsforskriften jeg.

Men på spørsmål om hva innsats hos en elev med lav måloppnåelse er, svarer den samme læreren:

Toere er det noen flere av. Det er de som møter opp og har gymtøy, og de gjør ikke noe, altså de orker ikke. Fordi, jeg er sikker på at hvis de har prøvd å vise noen ferdigheter så hadde de fått det til. Flesteparten av elevene ligger på 4ere og 5ere. - (Kvinnelig lærer, skole A)

Her kommer det frem at på den ene siden har læreren god kjennskap til innholdet i forskriften, og vet at orden og oppførsel ikke skal dras inn i vurderingsgrunnlaget. På den andre siden er det å møte opp i gymtøy tilstrekkelig til å få karakteren to, altså brukes det som et vurderingsgrunnlag.

Den mannlige læreren ved skole B beskriver hvordan han prøver å få passive elever til å delta, slik at han kan gi dem en toer, i stedet for én:

Fordi at hvis eleven kommer og ikke har tøy og ikke egentlig har planlagt å sitte å se på, så gjelder det for meg å prøve å finne muligheter som gjør at de får litt deltagelse.

På spørsmål om hva dette kan innebære, svarer han:

Da er det alt fra å være med å bære utstyr ut og finne fram utstyr, samle utstyr, sette opp kjepler, altså hjelpe til, da, mens de andre driver en annen aktivitet, at den eleven er ute og går, for eksempel.- (Mannlig lærer, skole B)

Her kommer det fram at læreren drar faktorer som å sette fram eller rydde av utstyr som en del av fagvurderingen hos svakt presterende elever. Inntrykket er at å dra faktorer fra orden og oppførsel inn i fagvurderingen, blir en måte ”å jakte på toerne”, som Prøitz og Borgen (2010) beskriver. Dette begrepet innebærer at lærerne leter etter et

vurderingsgrunnlag for elevene, slik at de slipper å sette karakteren én. Disse funnene støtter også Melegranos (2007) påstand om at det tradisjonelt sett er nok å møte opp til riktig tid i riktig antrekk for å få ståkarakter i kroppsøving, selv om lærerne ikke er helt enstemmige her. Melograno peker videre på at dette kan skade fagets omdømme, og føre til at faget ikke blir tatt seriøst. Erikson mfl. (2005, sitert i Annerstedt, 2010) påpeker også at oppmøte og et minimum av deltagelse er tilstrekkelig for å bestå, og ser dette i sammenheng med at målene som skal oppnås i kroppsøvingsfaget, ofte er satt for lavt.

Avgrensning av innsatsbegrepet mot elevenes holdninger

Det kommer ikke klart fram hvordan lærerne skiller på innsats og holdninger, eller om det er noe skille på det i det hele tatt. Når det er snakk om innsats, kommer flere av informantene ved flere anledninger inn på begrepet holdning. Den mannlige læreren ved skole B gir følgende eksempel på hva som avgjør om innsatsen er god eller ikke:

Altså hvilke holdninger/innsats viser du til en innlevering, ikke sant? Gidder du å gjøre noe med den på en ordentlig måte? Eller gidder du ikke?

Blant lærerne synes det å være en sammenheng mellom beskrivelser av innsats som kan relateres til elevenes holdning og en oppfatning av at innsatsen skal være en viktig del av vurderingsgrunnlaget. De som er åpne for at elevenes holdning inngår i innsatsbegrepet, gir også inntrykk av at innsats er den viktigste delen av vurderingsgrunnlaget.

En av lærerne brukte elevenes holdning som argument for å bruke innsats som vurderingsgrunnlag i perioden 2006-2012:

Det skulle ikke telle, og hva hadde en å bruke da? En hadde fortsatt holdningsbegrepet som en kunne ha innsats som en del under. (Mannlig lærer, skole B)

En annen av lærerne ytrer seg kritisk til vurderingspraksiser der elevenes holdninger inngår i vurderingsgrunnlaget:

Kroppsøving, er det at du kan oppføre deg, det da, eller at du er hyggelig? – (Mannlig lærer, skole A)

Dette utsagnet kan forstås som en problematisering av hvilke ferdigheter som skal vektlegges i kroppsøvingsfaget, eller hva det vil si ”å være god i gym” som Standal (2015), uttrykker det.

5.3.4 Ulikheter i beskrivelser av innsats hos svakt og sterkt presterende elever

En tendens i datamaterialet er at ved beskrivelse av innsats hos sterkt presterende elever er det mindre tydelig skille mellom innsats og ferdigheter. For eksempel omtales innsats som en del av riktig taktikk eller teknikk i utførelse av ulike aktiviteter, å omsette teori til praksis, eller å bruke ferdighetene sine på en hensiktsmessig måte. Det framstår som noe uklart om det faktisk er innsats som vurderes hos de sterke elevene, eller om det i realiteten er ferdighetene som vurderes. Som en av informantene sier det:

For det er en ferdighet det også, det å bruke ferdigheten på en god måte. – (Kvinnelig lærer, skole B)

Den mannlige læreren ved skole B, gir følgende eksempel på god innsats hos elever med høye ferdigheter:

Når vi kjører på dette med treningsmetoder og utholdenhet, for eksempel, så er det jo hvor mye en legger i å ligge i sånn ca. rett puls, rett intensitet. Når det gjelder styrketrening, for eksempel, så kan det være hvor mye en ønsker å vektlegge løfteteknikk eller rett utførelse av øvelser eller sånne ting som og går inn der. Og en elev som da presterer høyt vektlegger god teknikk fremfor tyngde, for eksempel, på enkle øvelser.

Et annet trekk ved lærernes beskrivelser av innsats hos sterkt presterende elever, er at innsatsen vurderes i større grad ut i fra hvordan de oppfører seg overfor andre elever.

Dette gir et inntrykk av at sterke elever får større ansvar for læringsmiljøet:

Det er veldig viktig for meg da, at de som er flinke, de må liksom gå foran. Det hjelper ikke å være fink hvis du ikke går foran. – (Mannlig lærer, skole A)

Når det er snakk om innsats hos sterke elever, påpeker den kvinnelige læreren ved skole A at de sterke elevene ”ikke får briljere alt for mye” av hensyn til medelevene:

Men du får ikke briljere alt for mye. For det kan skremme noen, òg. Så når du da får tatt dem til side og sier; jeg ser at du er god, kan du tenke deg... og; det er

veldig viktig hvordan du er i den settingen her nå, for de andre ser også at du er god og hvis du begynner å ha et negativt kroppsspråk, så kan det hende at de i hvert fall ikke tørr å sparke til den ballen.

Sterkt presterende elever får også ansvar for å fungere som et øvingsbilde for svake elever:

.... og har jeg en eller to av de, som regel gutter, jeg har også noen jenter som er flinke, så bruker jeg de som resurspersoner. Og sier til de; vis ferdighetene dine gjennom å være min hjelper. For da får de vist de andre hvor flinke de er og de får vist læreren hvor flinke de er, samtidig som de gjør nytte for seg.. – (Kvinnelig lærer, skole A)

Innsats hos svakt presterende elever har en annen vinkling enn hos de sterkt presterende.

Hos svakt presterende elever omtales i større grad innsats som klart adskilt fra ferdigheter, som for eksempel "om du har gidde å knytta skoa dine" eller å gjøre så godt en kan. Her er det mer fokus på elevens aktivitetsnivå, og det kan se ut som at innsats i større grad er et holdningsspørsmål hos svakt presterende elever. På spørsmål om han kan gi eksempler på innsats hos svakt presterende elever, svarer den mannlige læreren ved skole B:

...det er klart det at om folk går eller løper er ikke så fryktelig nøye, hvis det å gå gjør at du har litt puls. Måten å gå på for eksempel, er jo veldig forskjellig, om du... har henna i lomma hele tida, og om du har gidde å knytta skoa dine, eller om du ikke har gjort det. For det er klart at går du med brukbar frekvens og armsving og sånn, så vil du og så ha en brukbar, eller sånn sett en god innsats på det, da. Om du ikke løper er helt greit.

Det kommer frem at elever med lave ferdigheter ofte trekkes opp av innsats:

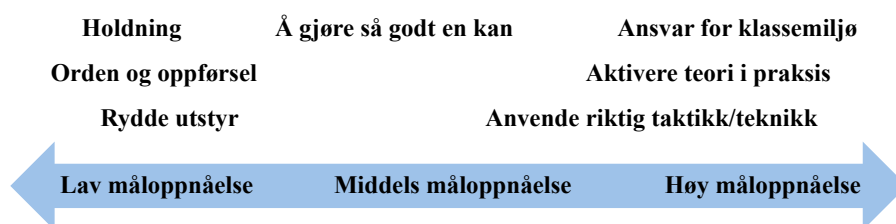
Hvis du går tilbake til prestasjon, så står det jo også da, vurdere etter forutsetninger, så det er jo også noe som er viktig, og det vi ser på er jo hvordan de jobber med arbeidsoppgavene de får. Hvis vi tar volleyball da, for nå er det jo veldig mange elver, de får velge hva slags ballspill vi skal ha, så er det veldig mange som har valgt volleyball, da er det jo noen som må jobbe med å klare å serve, mens andre da er kommet til smashen og blokken, men at de da får arbeidsoppgaver og at de jobber med det... Men da er det jo viktig at de har god innsats, at de møter opp til timene og at de prøver og jobber med de oppgavene de får, da går det på innsats og samarbeid. – (Kvinnelig lærer, skole A)

Informantene gir inntrykk av at å vektlegge innsats i vurderingen, i mange tilfeller er en strategi for å tilgodese elever med lave ferdigheter. Dette er i samsvar med Resh (2010) som sier at vurdering av innsats kan være et middel for å minske gapet mellom sterke og svake elever. På den andre siden vil Elnan & Sando (2014) sin påstand om at det kan oppleves som ”risikofullt for selvbildet å yte sitt beste” (s. 78) for elever med lave ferdigheter, bety at dette er en strategi med usikkert utfall.

Når elever med lave ferdigheter trekkes opp på grunn av innsats, kan en forvente at elever med høye ferdigheter kan trekkes ned av dårlig innsats, men det ser ikke nødvendigvis ut til å være tilfelle. Sett i lys av Brookharts (1993) sin forskning, kan det virke som den kvinnelige læreren ved skole A inntar en advokatrolle for elevene, i den forstand at lærerne vektlegger ting alt ettersom hva som gagnar eleven:

”Det er klart at vi har jo, og da tilbake til yrkesfagene og spesielt de guttefagene, hvor mange av dem er jo veldig flinke, de har god styrke, utholdenhet og gode ferdigheter i ballspill, det er klart at de skal jo få ”kred” for det, selv om de ikke, selv om de kan være vel mye gutter i timene, ikke sant, og du må... det er vanskelig å behandle alle typer klasser likt, det har jeg aldri klart, selv om de har en felles læreplan.”

Grovt skissert ser ulikhetene i informantenes beskrivelser av forståelsen av innsatsbegrepet knyttet til svakt og sterkt presterende elever, se slik ut:



Figur 2: Ulikheter i lærernes beskrivelser av innsats hos svakt og sterkt presterende elever.

Det er ikke nok datagrunnlag til å trekke klare skiller, men figuren over tjener som en illustrasjon av en tendens i datamaterialet, når det gjelder utsagn om hvordan informantene beskriver forståelsen av innsatsbegrepet knyttet til svake og sterke elever.

Resh (2010) hevder at å dra inn elementer som innsats, oppførsel og oppmøte kan fra lærerens side være en måte å minske gapet mellom sterke og svake elever, og dempe opplevelsen av urettferdighet. Dette kan være en måte å forstå ulike beskrivelser av innsats mellom svake og sterke elever på.

Kroppsøvingsfaget er tidligere kritisert for å stille for lave krav til elevene (Erikson mfl. 2005, sitert i Annerstedt, 2010). Forskjellene i beskrivelser av innsats, gir til dels inntrykk av at forventningene til de elevene som oppfattes som svake, er lave. Hvordan disse lave forventningene påvirker elevene, er et åpent spørsmål.

5.3.5 Oppsummering

Gjennom læreres beskrivelser kommer det fram at innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere. Innholdet av innsatsbegrepet fremstår derfor som uklart, noe som kan føre til at vurderingsgrunnlaget ikke gjøres eksplisitt. Dette stemmer overens med tidligere forskning, der kroppsøvingsfaget er kritisert for å ha en vurderingspraksis som er preget av "helhetsinntrykk" og skjønn, med mangel på klare vurderingskriterier og samsvar med formell læreplan.

Beskrivelser av dårlig innsats, er i hovedsak beskrivelser av lavt aktivitetsnivå i timene, for eksempel passive elever som sitter og ser på undervisningen. Ved beskrivelser av dårlig innsats, trekkes også grunnlag for vurdering av orden og oppførsel inn i fagvurderingsgrunnlaget. Det er også mye som tyder på at innsats ofte blir et holdningsspørsmål, særlig hos "svake" elever.

Flere av informantene peker på en kobling mellom innsats og det sosiale aspektet ved kroppsøvingsfaget. Flere av lærerne peker på at "godt klassemiljø" og at elevene føler seg trygge, er en forutsetning for at elevene skal kunne ha god innsats. En utfordring ved bruk av innsats som vurderingsgrunnlag, er derfor at det kan føre til at dårlig klassemiljø kan gå på bekostning av elevers karakter.

Det er en tendens at innsatsbegrepet har ulikt innhold i beskrivelser av innsats hos sterkt og svakt presterende elever. Hos "svake" elever, vises det til elevens holdning og vurderingsgrunnlag fra orden og oppførsel, som for eksempel å møte i riktig antrekk.

Hos ”sterke” elever er det i større grad fokus på elevens ansvar for klasse miljøet, å aktivere teori i praksis og anvende riktig taktikk og/eller teknikk.

5.4 Vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget; variasjon i vektning av vurderingskriterier

I denne delen belyses hvordan lærere setter standpunktkarakter når innsats skal være en del av grunnlaget, ved å diskutere hvilken vektet posisjon innsats har i den samlede vurderingen. Vurderingsgrunnlaget er delt opp i kategoriene prestasjon, kunnskap og innsats. Først presenteres kategorien prestasjoner (med fysiske tester i et eget underkapittel), dernest kunnskap og så innsats.

I tillegg til de tre kategoriene prestasjon, kunnskap og innsats, er det et eget delkapittel som ser på sammenhengen mellom lærernes vektning av vurderingskriterier, og om lærerne fokuserer på læreplanens kompetansemål eller formålet med faget. Det siste delkapittelet omhandler lærernes konsekvenstenkning på elevenes vegne, og hvilken rolle dette kan spille i lærernes vurderingspraksis.

5.4.1 Prestasjon

Lærerne er delt i synet på hvor viktig elevenes prestasjoner eller ferdigheter er i vurderingen. Den kvinnelige læreren ved skole A gir inntrykk av å legge minst vekt på elevenes ferdigheter av informantene. Elever med lave ferdigheter vurderes i større grad etter hvorvidt det skjer en utvikling av ferdighetene. Det virker som at dette fører til et mindre tydelig skille mellom ferdigheter og innsats.

Nå står det jo også flere steder i kompetansemålene at de skal ha utvikling og for å få utvikling så må du jo gjøre en innsats for å komme til et høyere nivå. – (Kvinnelig lærer, skole A)

Til forskjell fra sin kvinnelige kollega, gir den mannlige læreren ved skole A klart uttrykk for at ferdigheter er viktigst. Han vurderer ferdighetsnivå etter hva han mener er gode idrettslige prestasjoner:

Det kan være noen, men de fleste som går her, de driver jo ikke med idrett, de har slutta. Og da tenker jeg, det skal jo litt til å være på toppen da. – (Mannlig lærer, skole A)

Den mannlige læreren ved skole A begrunner den tunge vektingen på ferdigheter med at faget ”smuldrer bort” uten fokus på ferdigheter:

Det skal ikke holde å bare være blid å hyggelig og gjøre som læreren sier! Det skal være noe mer. Ellers så tenker jeg at faget vårt smuldrer bort, og det er ikke vits i å gi noen karakter.

Ved skole B gir den kvinnelige læreren inntrykk av å legge relativt stor vekt på elevenes ferdigheter. På spørsmål om hva som skal til for å få en bestemt karakter, refererer hun i stor grad til elevenes ferdigheter, noe som forsterker dette inntrykket:

En sekser betyr ikke at du skal være... drive aktivt på fritiden med fotball eller håndball eller noe sånt, men det betyr at du har jevnt over høye ferdigheter.

Denne læreren gir inntrykk av å jobbe tett på kompetansemålene i læreplanen. Hun har nedbrutt læreplanmålene i kriterier for måloppnåelse, og har disse som temaer i timene.

*Jeg måler de jo opp mot læreplanmålene, og det er jo temaet i timene. –
(Kvinnelig lærer, skole B)*

Den mannlige læreren ved skole B uttrykker skepsis til for stort fokus på ferdigheter:

”(...)det føler jeg er, eller hvert fall vi følte ganske unisont at det var ikke riktig måte å jobbe på. For da tar vi vekk bevegelsesgleden som vi kanskje greier å få til, kanskje. Ikke sant? På en del av de elevene, for det er elever, som jeg sa i stad, de er ikke klare for noe fysisk aktivitet. Hverken de siste 10 årene, eller de neste 10 årene, kanskje. Så hvis du da greier å påvirke dem 2-3 år på videregående med at bevegelse kan være mye (forskjellig), så er det kanskje noe de synes er ålreit.”

Begge lærerne ved skole B bruker uttrykket ”basisferdigheter” når det er snakk om elevenes ferdigheter. Dette er et uttrykk som er sterkt knyttet til idrett og treningslære (Gjerset, 2007). I denne sammenheng bruker lærerne uttrykket som en beskrivelse av ferdigheter som oppfattes som viktige for hvor god du er i kroppsøving, eller hvilket talent eleven har for kroppsøving. Det er tydelig at det er naturlig for disse lærerne å bruke uttrykket basisferdigheter i relasjon til kroppsøvingsfaget, selv om uttrykket ikke finnes i fagets læreplan eller andre offisielle forskrifter.

Særlig for elever som ligger høyt på karakterskalaen, er basisferdigheter sentralt hos lærerne ved skole B. På spørsmål om hva som skal til for å få toppkarakter, svarer to av lærerne:

Det gjennomsyrrer litt hele skoleåret, de er alltid med og de yter alltid godt, de er alltid positive og blide, og de har gode innleveringer, de har brukkbare basisferdigheter, selv om det nødvendigvis ikke er topp i alt, men de scorer jamt høyt. – (Mannlig lærer, skole B)

Hva som skal til for å få en 6er, ja. Det er jo en elev som scorer høyt på måloppnåelse ut ifra læreplanmålene. Er jevnt over solid. Har både basisferdighetene og tekniske ferdigheter på plass, og så den teoribiten kan løftes opp. En 6er betyr ikke at du skal være... drive aktivt på fritiden med fotball eller håndball eller noe sånt, men det betyr at du har jevnt over høye ferdigheter.- (Kvinnelig lærer, skole B)

Når det gjelder begreper som har sterke koblinger til idrett og treningslære, bruker den kvinnelig læreren ved skole B begrepet ”trening”, i tillegg til å bruke uttrykket ”basisferdigheter”. Dette gir et inntrykk av at idrettsaktivitet er sentralt i denne lærerens forståelse av læringsobjektet i kroppsovingfaget. For eksempel når det er snakk om hvordan en skal disponere tiden i en kroppsovingstime, svarer læreren:

Det er noen valg en må ta, da. For da går det jo på bekostning av eventuelt treningen og undervisningen, og så.. Så har du samtale med én, så er det jo 29 andre som må vente, eller... trener selv, eller..- (Kvinnelig lærer, skole B)

Den mannlige læreren ved skole B knytter utvikling av ferdigheter til teori innen treningslære:

Men en får ikke tid til å trene noen ferdigheter. På to timer i uka så har du ikke tid til å trene ferdigheter, og det betyr at de har de ferdighetene de har i utgangspunktet.

Utsagn som omhandler trening og treningsmengde gir, på samme måte som ”basisferdigheter” og ”trening”, inntrykk av en biomedisinsk/treningslærebasert tilnærming til ferdighetsbegrepet. Inntrykket er at ferdigheter beskrives som fysiologiske egenskaper som krever et visst timetall med en viss intensitet for å bli påvirket.

I tillegg ”basisferdigheter” er ”standardelev” et uttrykk som blir brukt ved skole B:

Standardeleven er den som er med hele tida, som du ikke gjør noe annen tilrettelegging for, sant? – (Mannlig lærer, skole B)

Datamaterialet gir begrenset innsikt i hva en standardelev er, utover at de ”er med hele tiden og ikke trenger noen tilrettelegging”. Men det gis inntrykk av at det er snakk om en elev som passer inn i lærernes oppfatning av hva som er gode ferdigheter i kroppsøving. Det kan derfor virke som at begrepet ”standardelev” beskriver en gruppe elever som besitter et visst nivå av basisferdigheter. I ytterste konsekvens kan det tenkes at en standardelev som ikke trenger tilrettelegging, ikke trenger undervisning.

Beskrivelsene lærerne ved skole B gir av ferdigheter i kroppsøving, kan ses i sammenheng med at evner innenfor kroppsøving faget ofte blir sett på som talent, noe som innebærer at det er ”en fastslått individuell egenskap som elever har mer eller mindre av” (Standal, 2015, 123). Dette står i kontrast til å se evner som relasjonelle og dynamiske faktorer, som Standal (2015) argumenterer for, som betyr at evner forstås som ”egenskaper som kommer til uttrykk i møtet mellom elever og faget” (s.121).

Som Standal (2015) påpeker vil det at lærere verdsetter ulike evner, skape forskjeller mellom elever (s.121). Det vil for eksempel legge føringer for hva det vil si ”å være god i kroppsøving”. Det som oppfattes som et fokus rettet mot treningslære ved skole B, kan ses i sammenheng med at kroppsøving faget har blitt kritisert for at det fokuseres for mye på tradisjonelle idretter, og som følge av dette vil de typiske ”idrettsaktive” elevene favoriseres. Standal sier at å se på evne som talent er ”mindre relevant” for undervisning i kroppsøving fordi ”fagets formål ikke er å identifisere eller utvikle talent for å prestere i idrett” (Standal, 2015, s. 123). Det virker som at evne i større grad ses på som talent ved skole B, mens særlig den kvinnelige læreren ved skole A beskriver evner mer som relasjonelle og dynamiske faktorer (Standal, s.121).

Bruk av fysiske tester

Ingen av lærerne ved skole A bruker fysiske tester for å måle ferdigheter, og ved skole B brukes tester i svært begrenset grad. Dette skiller seg klart fra funn Prøitz & Borgen gjorde i 2010. En mulig forklaring på dette er at lærerne har tolket

Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring, strengt.*

Den mannlige læreren ved skole A mener at det er vanskeligere å vurdere elevenes ferdigheter nå enn før, siden de ikke bruker standardiserte tester etter endringene i læreplanen i 2012. Hans metode for bedømmelse av ferdigheter er hans eget profesjonelle skjønn gjennom observasjon i timene:

Nei det blir igjen, eller tidligere kunne en si, eller på toppidrett som jeg er i tillegg, da, der du kan ha tester og si det der er en firer, eller det der er en femer.. her blir det mer øynene mine som ser, og mine vurderinger.

Den samme læreren har egentreningsperioder, der elevene gjennomfører tester på egenhånd. Han ser på disse testresultatene, fordi han mener at de gir han ”en idé om hvor de ligger i forhold til utholdenhet”.

Ved skole B har kroppsøvingslærerne kommet til enighet om at det ikke skal fokuseres på tester. Tester brukes i liten grad, men noe mer enn ved skole A. En av lærerne mener at testing kan gå på bekostning av utvikling av bevegelsesglede, men gjennomfører det likevel:

Jeg kjører Coopers test på de aller fleste klassene.

I: Hvordan bruker du resultatene?

*Egentlig ikke i det hele tatt. Men det er for eleven sin del, de konstaterer ofte bare det de vet fra før. At de har dårlig utholdenhet, så de greier ikke å løpe i 12 minutter. De greier heller ikke å gå fort i 12 minutter, eller de viser at de kan det. Og da kan vi bruke den i forhold til basisferdigheter, at ok, du har nå i hvert fall god utholdenhet og god styrke. Gjennom det de viser i løpet av året.-
(Mannlig lærer, skole B)*

Det kan synes paradoksalt at denne læreren bruker fysiske tester i undervisningen, når han ikke bruker testresultatene til noe, og i tillegg mener at det kan gå på bekostning av elevenes bevegelsesglede, og slik sett er i strid med formålet til kroppsøvingsfaget. Ut fra utsagnet virker det som at han bruker det som en slags formativ vurdering; slik er din form, hva vil du gjøre med dette, hvor vil du hen? (Jf. Black & William, 2008). At

han bruker resultater fra fysiske tester i formativ vurdering men ikke i grunnlaget for standpunkt karakter, kan tyde på at det er et avvik mellom vurderingskriteriene som legges til grunn i formativ vurdering og vurderingskriteriene som legges til grunn i summativ vurdering. Leirhaug (2015) peker på dette som en mulig forklaring på hvorfor forskning viser at elever som oppgir å ha mottatt formativ vurdering, ikke oppnår bedre karakter enn de elevene som oppgir å ikke ha mottatt formativ vurdering.

Den kvinnelige læreren ved skole B er den av informantene som bruker tester mest, men i mindre grad enn før 2012:

Jeg kjører tester, men ikke testbatteri slik som en for eksempel ville ha gjort på idrettsfagselever.

I Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* påpekes det at utstrakt bruk av testing strider mot det målrelaterte vurderingsprinsippet, fordi kompetansemålene ”ikke er formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt.” En kan derfor stille spørsmål ved om bruk av fysiske tester vil måle elevenes kompetanse slik kompetanse er beskrevet i læreplanen (U-dir, 2012).

Informantene i dette prosjektet, oppgir å bruke tester i langt mindre grad enn det Prøitz & Borgen (2010) fant i sin studie. Det kan imidlertid virke som at selv om lærerne har redusert kraftig eller kuttet helt ut bruk av tester, så ser de lærerne som har stort fokus på elevenes ferdigheter, fortsatt etter mye av den samme informasjonen. Forskjellen ligger altså i at de har byttet ut verktøyet de ser etter informasjonen med. Der læreren før brukte standardiserte tester, brukes nå profesjonelt skjønn. Men ferdighetene som vurderes ser ut til å være de samme.

5.4.2 Kunnskap

Alle informantene gir uttrykk for at kunnskapen er gitt liten plass i vurderingsgrunnlaget, og dette begrunnes ofte med at kroppsøving er et praktisk fag. Den kvinnelige læreren ved skole B oppgir at den teoretiske delen av faget ikke er like viktig som ferdigheter og innsats:

Det (teori) er ikke det viktigste. Men det skiller kanskje høy måloppnåelse fra middels måloppnåelse, eller en sekser fra en femmer. Den siste biten med forståelse av treningsmetode og prinsipper som en skal følge.

Den mannlige læreren ved skole B mener at den viktigste delen av elevenes kunnskap, er den som kommer til uttrykk gjennom praksis. Han har ikke prøver men ”noen enkle innleveringer”.

Jeg er ikke oppe på 20% på teori. Men det er noe med den praksisen som eleven gjør selv i forhold til oppvarming eller skadeforebyggende arbeid eller hva en har kunnskap om av intensitet, for eksempel på utholdenhetstrening og så videre. Hvordan en gjennomfører sånne ting.- (Mannlig lærer, skole B)

Den samme læreren bruker elevenes kunnskap både til å vippe opp og ned karakterer:

”Gode innleveringer er med på å løfte, og dersom en ikke har giddet å gjøre det en bør gjøre som et minimum, så drar det ned.”

Ved skole A er det tydelig at lærerne ikke er konsekvente i vektingen av kunnskap mellom ulike elevgrupper:

”Det jeg kan skille på, det er kunnskap. Der kan jeg være... Jeg vet det kanskje ikke er riktig for vi har en felles læreplan, men jeg forholder meg mer til det muntlige hos for eksempel byggfagelevne, enn jeg gjør hos stud. spes.-elevne. Det er kanskje ikke riktig, men. ” – (Kvinnelig lærer, skole A)

Blant elever som er svake teoretiske, men har gode ferdigheter og god innsats, ser den mannlige læreren på skole A på ”teoretisk kunnskap” som det minst viktige vurderingskriteriet av prestasjon, kunnskap og deltagelse. Dette begrunner han med at kroppsøving er et praktisk fag:

Er jeg i tvil, si at jeg har vurdert en elev til fem i innsats, holdninger til faget, jeg har vurdert en elev til fem på ferdigheter, og så har man en prøve da, og så får man tre pluss på den, så har jeg tatt hensyn til den praktiske biten og har vippa de opp til en femmer.- (Mannlig lærer, skole A)

For det er et praktisk fag, så da straffer jeg ikke dem. Da ignorerer jeg heller den teoribiten. Jeg straffer dem ikke på teorien. – (Mannlig lærer, skole A)

Samtidig kan læreren bruke kunnskap til å dra karakteren opp, når det er elever med lave ferdigheter, men god kunnskap:

*Jeg har også noen elever der som har greid å få fem, og, som har vært flinke på det med kunnskapsbiten, men scorer dårlig på den ferdighetsbiten, da. –
(Mannlig lærer, skole A)*

Dette viser at læreren tilpasser vurderingskriteriene etter hvem som vurderes. Kunnskap trekkes inn når det er til fordel for elevene, men overses når det trekker ned, noe som er i samsvar med praksisen til den kvinnelige læreren ved denne skolen. På grunn av dette, er inntrykket at ved denne skolen fungerer kunnskap som vurderingsgrunnlag som en slags ”joker” som dras fram dersom det gagnar elevene.

Disse funnene støtter opp om Resh (2009) sin påstand om at lærere til en viss grad legger til grunn ulike overveielser når ”svake” og ”sterke” elever vurderes. Teori og kunnskapsdelen betyr mest for de elevene som oppleves som sterkere teoretisk. Den kvinnelige læreren ved skole A beskriver at yrkesfagelevne får ”*piggene ut med en gang de skal lese noe*”. Disse elevene slipper å levere skriftlige oppgaver. Læreren sier at hun i stedet prøver ”*å lirke det ut underveis*” i undervisningen, men siden det er mange elever i en gruppe, så får hun ikke ”*tida til å sjekke alle like godt hele tiden.*” Kunnskapsdelen kan med andre ord falle helt bort hos noen av elevene.

For å innhente informasjon om elevenes kunnskap viser lærerne ved begge skolene i stor grad til profesjonelt skjønn i timene. Ved skole A har den mannlige læreren en innlevering i hvert semester. Begge lærerne ved skole A har skriftlige innleveringer i forbindelse med egentreningsperioder på vg 3 som de bruker til å vurdere elevenes kunnskap. Yrkesfagelever på vg2 leverer ikke noe skriftlig arbeid i forbindelse med egentreningsperioden. Ved skole B må alle elevene, både ved yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram, levere øktplaner, enkle ukeplaner og treningsdagbok i forbindelse med egentreningsperiode. I tillegg gis det noen skriftlig oppgaver.

5.4.3 Innsats

Informantene er delt i synet på hvor stor plass elevenes innsats skal ha i vurderingen, som de også er når det gjelder prestasjoner. Av informantene er det den kvinnelige læreren ved skole A som vekter innsats tyngst i vurderingen:

”Innsatsen teller mest. Jeg tar ikke og plusser sammen og deler på fire, den (innsats, fair play og samarbeid) teller mest.”

Hennes mannlige kollega er den informanten som ytrer seg mest kritisk til bruken av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Han mener at det er riktig at elevenes innsats skal vurderes, men at det ofte utgjør en for stor del av vurderingsgrunnlaget:

Jeg er jo kanskje den her som er strengest, da, i forhold til det (innsats). Jeg vil jo at de skal ha en viss del.. altså kunnskap og ferdighetene sine, de må vise det på et visst nivå. – (Mannlig lærer, skole A)

Samtidig kommer det fram at ferdighetene ikke nødvendigvis tillegges stor vekt hos en elev som får karakteren fire

Jeg sier det, hvis du møter opp, skifter, gjør det jeg sier, prøver å gjøre ditt beste, så er du en firer. – (Mannlig lærer, skole A)

For å få høye karakterer, mener denne læreren at elevene må ha gode ferdigheter:

Har du 6 i matte så er du flink, da er du ekstrem. Skal du ha 6 i kroppsøving så skal du være flink. Kan ikke bare være hyggelig. Men det skal være mulig, altså... Det skal jo være noe å strekke seg etter. – (Mannlig lærer, skole A)

Ved skole B er den mannlige læreren klar på at aktivitet i timene er viktig hos alle elevgrupper. Det virker som at han knytter aktivitetsnivået til ferdigheter, og at innsatsen handler mer om elevenes holdning. Han snakker om et 20/80 prosentvis forhold mellom kunnskap og ferdigheter, og så kommer innsats ”på toppen” av dette.

Den kvinnelige læreren ved skole B peker på at innsats og ferdigheter ofte er to sider av samme sak, og at det derfor er kunstig å ha et klart skille mellom dem. Hun omtaler innsatsen som viktigere hos elever med lave ferdigheter sammenlignet med elever som har middels eller høye ferdigheter:

Hvis de har dårlige ferdigheter fordi de er overvektige, da, for eksempel, så vil jo progresjon, da, og at en møter, trener og har progresjon kanskje vektet mer. (Kvinnelig lærer, skole B)

Denne læreren gir elevene karakter fra én til seks etter hver time med utgangspunkt i kompetansemål som er nedbrutt i kriterier for måloppnåelse. Kriterier for elevenes innsats er ikke formulert som kriterier for måloppnåelse, men læreren sier at ”når en summerer, så spiller jo innsatsen inn”.

5.4.4 Fokus på læreplanens formål eller kompetansemål?

De informantene som argumenterer sterkest for å vektlegge innsats tungt, begrunner dette med begreper som ”bevegelsesglede”, ”glede” og ”mestring” og elevenes framtidige forhold til fysisk aktivitet. På spørsmål om hva formålet med en standpunkt-karakter i kroppøving er, svarer den mannlige læreren ved skole B:

Den brukes ikke noe videre enn å søke enten studieplass videre eller lærlingkontrakt eller ett eller annet i området der. Forhåpentlig vis så har den jo gitt noe mer, da. Men det har ikke noe med karakteren å gjøre. Men opplever en glede ved bevegelse, så er det glimrende.

Ved å trekke inn begrepet ”bevegelsesglede” og elevens framtidige forhold til fysisk aktivitet, aktiverer denne læreren læreplanens formål, hvor det står at kroppøving skal ”inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (KL06). Noen av de samme begrunnelsene går igjen hos den kvinnelige læreren ved skole A:

”Hvis du går inn i læreplanen, så tenker jeg at den samfunnsida og den individuelle sida der i læreplanen, den går mye på innsats.

I: Kan du utdype det litt? Samfunnsida, sier du?

Altså, samfunnsperspektiv, hvor du tenker på det å få folk ut i jobb, trives, ikke bli sykemeldte og de tingene der, psykisk og fysisk helse, det er jo viktig. Også tenker jeg at den individuelle sida, det individuelle perspektivet med mestring, glede, sosialt samvær kan jo også være en bit av det, så..”

Begrepene denne læreren bruker her, finnes i formålet for faget, for eksempel ”Kroppøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre” (LK06). Inntrykket er at

de lærerne som i større grad heller mot innsats enn prestasjoner, viser til fagets formål. Lærerne som legger størst vekt på prestasjoner/ferdigheter, gir inntrykk av at de forstår idrett og idrettsaktivitet som fagets læringsobjekt, og forholder seg større grad til kompetansemålene, men nevner ikke fagets formål. Dette kan tolkes som en støtte til argumentet om at innsats i vurderingsgrunnlaget vil føre til at vurderingen i større grad gjenspeiler fagets egenart (Leirhaug, 2013).

5.4.5 Standpunkt karakterens videre funksjon og læreres konsekvenstenkning

På spørsmål om funksjonen til en standpunkt karakter, kommer det fram at samtlige av lærerne som ble intervjuet, har en felles oppfatning om at kroppsøving karakteren er den viktigste av karakterene på vitnemålet, for å få lærlingplass for yrkesfagelever.

Lærerne har nokså lik oppfatning om hvorfor det er slik:

Det er jo veldig mange arbeidsgivere som ser først på kroppsøving karakteren, de ser på fraværet og så ser de på kroppsøving karakteren. Det er ikke så interessant om de er gode i engelsk, men at de har god fysisk form og at de har god innsats.- (Kvinnelig lærer, skole A)

(...) det kan være et bilde av hvordan eleven faktisk kan fungere i et yrke. Men det er jo ingen fasit, sikkert, på det, selv om det er mange som ansetter etter kroppsøving karakteren.- (Kvinnelig lærer, skole B)

Du må møte opp på skolen, du må ha lite fravær, og så må du være flink i gym. Hvis noen skal ansette deg så er det jo viktig at du er frisk og rask og ikke er mye borte. Så derfor er gym karakteren viktig. – (Mannlig lærer, skole A)

Disse utsagnene vitner om at lærerne har en felles forståelse om at standpunkt karakteren i kroppsøving kan ha store konsekvenser for elevene. Dette er interessant sett i lys av Brookharts (1993) teori, om at drar lærere konsekvenstenkning på elevenes vegne inn i vurderingspraksisen. Gjennom dette fungerer læreren som en advokat for eleven, der en søker etter argumenter som taler for elevens sak. Brookhart hevder videre at dette er relevant særlig for svake elever, fordi en elev under gjennomsnittet ”gets a break” dersom det finnes en måte å rettfærdiggjøre det på.

I denne sammenheng er det interessant å merke seg at yrkesfagelevers gjennomsnittlige standpunkt karakter er forholdsvis lave, sammenlignet med gjennomsnittlig

standpunktkarakter for studiespesialiserende linjer (U-dir, 2016). I gjennomsnitt vil det derfor være hos de svakeste elevene at standpunktkarakteren i kroppsøving har de største konsekvensene. Spørsmålet blir hvordan dette spiller inn i lærernes vurderingspraksis.

I likhet med Brookhart (1993), mener Wikstöm (2005) at lærere føler på et press for å gi høye karakterer på grunn av konsekvenser for elevenes videre muligheter. Wikström hevder videre at dette kan forklare økningen i gjennomsnittlig standpunktkarakter i kroppsøvingfaget i Sverige i senere år. Denne påstanden støttes av utsagn fra den mannlige læreren ved skole A:

Ja, så jeg har jo hørt det der jeg og, i forhold til lærlingplasser. Eller jeg skal inn på de studiene, eller... Da blir det presset på læreren som skal sette den karakteren, da. Og det er det jeg mener, at det blir en utfordring at man gir etter. Du har det der oppe i halsen, og da blir det akkurat til at man gjør sånn, og da blir den stakkaren, sånn som jeg da, som står på krava, at du skal fortjene karakteren, at det skal være rettferdig, og da blir det tøffere for dem som står imot det presset. – (Mannlig lærer, skole A)

5.4.6 Oppsummering

Det kommer fram at det er stor variasjon i vektning av vurderingskriterier mellom lærerne. Noen mener prestasjon er viktigst, andre mener at innsats er viktigst. Alle informantene mener at kunnskap er det minst viktige vurderingskriteriet. Inntrykket er at de lærerne som i større grad heller mot innsats enn prestasjoner, viser til fagets formål. Lærerne som legger størst vekt på prestasjoner/ferdigheter, gir inntrykk av at de forstår idrett og idrettsaktivitet som fagets læringsobjekt, og forholder seg større grad til kompetansemålene, men nevner ikke fagets formål.

Blant samtlige av lærerne skjer det en viss tilpassing av vurderingsgrunnlaget ved vurdering av ulike elevgrupper, men dette er mest framtrødende ved skole A. Grunnen til dette er at vurderingen av elevenes kunnskap, har en spesiell rolle i vurderingsgrunnlaget ved skole A. Det danner seg et bilde av at kunnskap kun trekkes inn i vurderingsgrunnlaget når det er til fordel for elevene, og overses når det trekker elevene ned. Dessuten slipper elevene ved yrkesfag å levere skriftlige arbeider, fordi lærerne opplever ”de setter piggene ut” når de må skrive noe.

Bruken av fysiske tester er gjennomgående lav blant informantene. Ved skole A brukes ikke tester i det hele tatt. Det framstår imidlertid som at selv om lærerne har sluttet å bruke tester, markerer ikke dette nødvendigvis et skille i hvilke ferdigheter de vurderer elevene etter. Det har byttet ut ”verktøyet” de bruker for å vurdere de samme ferdighetene; der de tidligere brukte tester bruker de nå profesjonelt skjønn, men ferdighetene de ser etter er ofte de samme.

5.5 Tolkningsfellesskap

Denne delen av analysen tar for seg tolkningsfellesskapene ved de to skolene, og hvilken rolle disse spiller i settingen av standpunkt karakter. Gjennom lærernes redegjørelser av diskusjoner og samarbeid med kollegaer, gir datamaterialet innblikk i skolenes tolkningsfellesskap.

Det framstår som at skole A preges av et tolkningsfellesskap som ”framsnakker velvilje”. Dette legger grunnen for en aksept for å fokusere på vurderingskriterier som kan dra eleven opp, og å se bort fra vurderingskriterier som kan trekke eleven ned. I tillegg løfter det opp innsats som vurderingsgrunnlag som det viktigste vurderingskriteriet. Det åpner også for stor grad av tilpasning av vurderingskriterier til hver enkelt elev, og rommet for forhandling blir større. Den mannlige læreren ved skole A er selv kritisk til det som synes å være det dominerende preget ved tolkningsfellesskapet:

...jeg hadde faktisk en diskusjon med en kollega om det i går, og vi er sammen om to andreklasser som har egentrening hvor de må lage en øktplan og ha en time med de andre, og da skal vi vurdere dem sammen og gi de en karakter. Og da var det snakk om at, i forhold til at det var mange som fikk 5, da. Det var en liten gruppe som fikk tre, en firer og resten 5, da. Så ble det diskusjon om det med karakterer. Og da føler jeg at det blir sånn, at det holder å være hyggelig og snill, liksom. Det holder til å få en toppkarakter. Og da tenkte jeg, er det sånn, liksom?

Mannlig lærer, skole A

Når læreren sier at ”...det holder å være hyggelig og snill, liksom. Det holder til å få en toppkarakter” peker læreren ikke bare på at elevens holdninger inngår i vurderingsgrunnlaget, men at det som oppfattes som ”gode holdninger” holder til å få

en toppkarakter. Dette står i kontrast til det Prøitz og Borgen (2010) fant i sin undersøkelse, at elever som får 5 eller 6 i faget må vise prestasjoner og kunnskaper.

Tolkningsfellesskapet ved skole B har et annet preg. Her ligger fokuset på å få vurderingspraksisen inn i faste rammer, for å gi en mest mulig lik vurdering av elevene. Dette gjenspeiles blant annet i bruken av begrepet ”standardelev”, som beskrives som ”den som er med hele tida, som du ikke gjør noen annen tilrettelegging for”.

Gjennom bruken begrepet ”standardelev” gis det inntrykk av at elevene vurderes opp mot en ”standard” for hva som forventes av ferdigheter i kroppsøvfaget. Det virker som om idéen om at det finnes en ”standardelev” gjør grunnlaget for forhandling mindre. En kan videre stille spørsmål ved, om elever som faller utenom oppfatningen om ”standardeleven” får dårligere karakterer fordi opplæringen ikke tilpasses til disse, men legges opp etter ”standardeleven”.

Og vi snakker på tvers av lærerne også, sånn at en firer er en firer uansett hvor den er hen. Det er jo et mål. Vi blir jo aldri like, men mest mulig like. Og vi har utarbeidet en skala som vi prøver å følge. Hva er en sekser, hva er en femmer, hva er en firer.. – (Kvinnelig lærer, skole B)

Dette vitner om at lærerne har klart for seg hva de ser etter, i motsetning til skole A, der en i større grad er på leting etter det som kan dra eleven opp på karakterskalaen.

Sitatet nedenfor illustrerer hvordan lærerne ved skole B har fokus på at standpunkt-karakteren skal være en korrekt beskrivelse av elevens ”prestasjoner, kunnskaper og ferdigheter”, selv om det betyr at eleven får en lav karakter:

Toere er ofte. Og det skjønner jeg fordi at alle liker ikke fysisk aktivitet. Alle synes ikke at det er noe glede ved å drive det, og synes det er en pest og en plage. Og har da prestasjoner, kunnskaper og ferdigheter der etter, som de viser fram. Og da synes jeg for så vidt at det er helt greit at det en viser er nede på to. – (Mannlig lærer, skole B)

I dette tilfellet kan fokuset på å vurdere likt for å oppnå en rettferdig standpunkt-vurdering virke mot sin hensikt, dersom det fører til en innsnevring av vurderingsgrunnlaget som ikke gjenspeiler bredden i kompetansemålene. Begrepet ”standardelev” kan føre til en form for normbasert vurdering, der elevenes ferdigheter

sammenlignes med ideen om standardelevens (forventede) ferdigheter, i motsetning det kriteriebaserte vurderingsprinsippet KL06 bygger på.

Fokuset på å dra vurderingspraksisen inn i faste rammer ved skole B, kan forstås som en strategi for å håndtere usikkerheten knyttet til profesjonelt skjønn. Det er fra flere hold pekt på at det er stor usikkerhet knyttet til profesjonelt skjønn (Smeby, 2013, Kirkebøen, 2013) og denne usikkerheten består av *usikkerhet knyttet til kognitive evner* og en *interaksjonsusikkerhet* (Smeby, 2013).

At det er usikkerhet knyttet til kognitive evner, tydeliggjør at det er en usikkerhet i de vurderingene kroppsøvingslærere hele tiden må ta, og det alltid er en risiko for å dra feilslutninger. I følge Smeby (2013) kan denne formen for usikkerhet kan reduseres ved bruk av prosedyrer. Noen av tiltakene ved skole B, for eksempel at de har utviklet en karakterskala de prøver å følge, som definerer hva de ulike karakterene *er*, kan forstås som en strategi for å håndtere usikkerheten som er knyttet til profesjonelt skjønn. I tillegg til usikkerhet knyttet til kognitive evner, er også interaksjonsusikkerheten opplagt tilstede i vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget, fordi den omhandler tolkninger av sosiale situasjoner (Smeby, 2013), noe som kroppsøvingslærere hele tiden står overfor.

Datamaterialet gir klart inntrykk av at ”framsnakking av velvilje” på den ene siden og ”idéen om standardeleven” på den andre siden beskriver sentrale trekk ved de uformelle tolkningsfellesskapene på de to skolene. Dette kan være et utgangspunkt for å forklare de relativt store forskjellene i gjennomsnittlig standpunkt karakter for yrkesfag; karaktersnittet ved skole B er lavt fordi yrkesfagelever i liten grad oppfyller lærernes forventninger til ”standardeleven”. Karaktersnittet ved skole A er høyt fordi yrkesfagelever blir møtt med stor grad av ”velvilje” der en ser etter faktorer i vurderingsgrunnlaget som trekker karakteren opp.

Selv om det tegner seg et bilde av to tolkningsfellesskap med forskjellig fokus, så gir lærerne innad i de respektive tolkningsfellesskapene uttrykk for ulike syn på hva som burde vektlegges i vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget. Dette er særlig tydelig ved skole A, der den mannlige læreren framstår som kritisk til kulturen for ”framsnakking av velvilje” som tilsynelatende dominerer tolkningsfellesskapet ved skolen. Spørsmålet

blir da hva lærere som har et profesjonelt skjønn som ikke harmonerer med det dominerende fokuset i tolkningsfellesskapet ender opp med å gjøre i sin vurderingspraksis. ”Gir de etter” for tolkningsfellesskapet, eller ”holder de fortet” og er tro mot sitt profesjonelle skjønn?

Dersom en følger en hypotese om at gjennomsnittlig standpunktkarakter ved skole A er høyere på grunn av ”framsnakking av velvilje”, kan en tenke seg to mulige forklaringer på hvordan dette kan være tilfelle, når en av lærerne framstår som kritisk til denne kulturen:

1. Selv om den mannlige læreren ytrer seg kritisk, er ”framsnakking av velvilje” i det lokale tolkningsfellesskap ved skole A så sterkt, at han ender opp med å sette høye karakterer likevel.
2. De andre lærerne gir så høye karakterer at selv om den mannlige læreren ved skole A er ”strengere”, ligger karaktersnittet høyt.

Forklaring nummer 1 støttes av Svennberg et al., (2014) sine funn, som viser at de vurderingskriteriene som i utgangpunktet blir sett på som viktige av kroppsøvingslærere, ikke nødvendigvis gjenspeiles i karakteren. I og med at denne læreren også har en trenerrolle i toppidretten, kan det tenkes at det ligger en form for selvposisjonering i å ”bære fanen høyt” når det gjelder vektlegging av prestasjoner, overfor kollegaene som ikke har den samme kompetanse og tilknytning til toppidretten.

Forklaring nummer 1 kan også støttes av rapporten til Hovdhaugen et al. (2014), der det påpekes at tolkningsfellesskap består av bestemte normer og standarder. Gjennom dette kan tolkningsfellesskapene fungere som sosialiseringsarenaer for lærere. I dette tilfellet kan det virke som om tolkningsfellesskapenes påvirkningskraft som sosialiseringsarena kan overstyre lærernes profesjonelle skjønn. Dette kan også være en forklaring på at kriteriene standpunktkarakteren settes på grunnlag av, kan avvike fra det læreren gjennom sitt profesjonelle skjønn mener burde utgjøre vurderingsgrunnlaget.

Dersom en ser Hovdhaugen et al. (2014) sine funn om tolkningsfellesskap som sosialiseringsarena i lys av Brookharts (1993) sin forskning, kan det virke som at

lærerne ved skole A blir sosialisert inn i en advokatrolle overfor elevene, mens lærerne ved skole B blir sosialisert inn i dommerrolle.

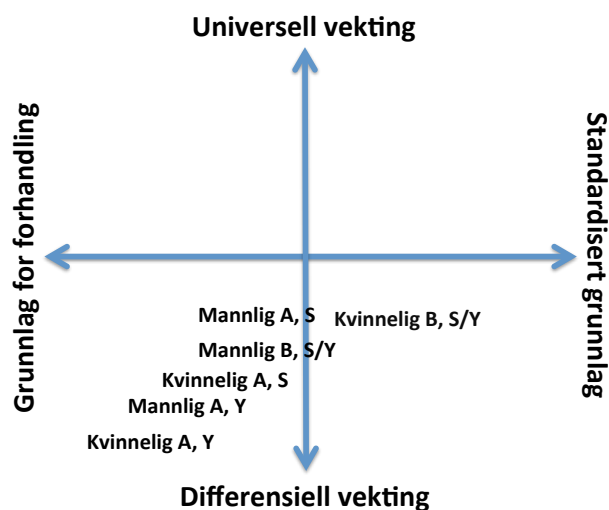
5.5.1 Oppsummering

Det virker som at det er relativt store forskjeller på tolkningsfellesskapene ved skole A og B. Inntrykket er at ved skole A så preges tolkningsfellesskapet av ”framsnakking av velvilje” mens det ved skole B er fokusert på å få en lik og nærmest standardisert vurderingspraksis. Det er diskutert hvordan vurderingspraksisen blir påvirket når det ikke er samsvar mellom det den enkelte lærer framholder som ”riktig” vurderingspraksis, og den rådende oppfatningen i et tolkningsfellesskap. Det er også diskutert hvordan lærere kan håndtere usikkerheten som er knyttet til profesjonelt skjønn.

5.6 Analytisk verktøy for grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting

Et sentralt argument for å ta utgangspunkt intervjuguiden til Prøitz & Borgen (2010) i datainnsamlingen, er å ha muligheten til å sammenholde data som er samlet inn i deres undersøkelse i 2010, når innsats ikke skulle være en del av vurderingsgrunnlaget, med data som er samlet inn i denne undersøkelsen, nå som innsats er gjeninnført. Formålet med dette er å belyse hvilke konsekvenser gjeninnføringen av innsatsbegrepet kan ha hatt. Siden dette prosjektet ikke har med andre fag enn kroppsøvingsfaget, plasseres resultatene fra denne studien i tabellen med utgangspunkt i Prøitz & Borgens plassering av kroppsøvingsfaget.

Modellen under viser hvordan hver av lærerne i denne studien er plassert i modellen. I arbeidet med analysen, kom det fram at det hos flere av lærerne tegner seg to ulike bilder ved vurdering av elever; ett for vurdering av yrkesfagelever og ett for vurdering av elever ved studiespesialiserende program. Derfor presenteres resultatene for hver lærer i to kategorier; ”Y” for yrkesfag og ”S” for studiespesialiserende. Lærerne er benevnt som mannlig/kvinnelig etterfulgt av A/B, der A og B henviser til hvilken skole lærerne jobber ved. For eksempel er den kvinnelige læreren ved skole A sin vurderingspraksis for elever ved yrkesfag benevnt som ”Kvinnelig A, Y”.



Figur 3: Grunnlag og vekting ved standpunktkaraktersetting (Prøitz & Borgen, 2010). Grunnlag og vekting ved standpunktkaraktersetting for lærerne ved skole A og B, inndelt i yrkesfaglig (Y) og studiespesialiserende (S) utdanningsprogram.

Ved plassering av hver enkelt lærer i modellen, har det vært viktig å overveie hvorvidt lærerne er konsistente i sin beskrivelser av egen vurderingspraksis. Det har derfor vært vesentlig å vurdere hvorvidt det er samsvar mellom lærerne når de snakker om innsats på det Frey (1971) beskriver som et konstruktivistisk-oppdagende nivå, og når de snakker om innsats på et ideografisk-konkretiserende nivå.

De to kvinnelige lærerne gir inntrykk av å være konsistente i sin beskrivelser. Det er disse to lærerne som havner lengst unna hverandre i modellen. Den kvinnelige læreren ved skole A er den av lærerne som i størst grad vektlegger differensielle elementer. Hun er helt klar på at innsats er det viktigst vurderingskriteriet, og dette gjelder særlig hos elever med svake prestasjoner. Den kvinnelige læreren ved skole B, gir inntrykk av å ha størst fokus på prestasjon av informantene, men innsats er også viktig i vurderingen. Dette, samt at hun er den eneste av informantene som bruker testing i grunnlag for summativ vurdering, gjør at hun er plassert lengst til høyre, mot standardisert grunnlag,

av informantene. Det er den også denne læreren som havner nærmest Prøitz og Borgens plassering av kroppsøvningsfaget i 2010. Videre er det de to kvinnelige lærerne som oppgir å dokumentere vurderingspraksisen skriftlig i størst grad, og begge lager notater eller karakterer/pluss eller minus på hver elev etter hver time. Det kan stilles spørsmål ved om det forholdsvis større skriftlige grunnlaget for standpunkt-karakter hos disse to lærerne, har sammenheng med at de framstår som mest konsistente i sine beskrivelser av vurderingspraksisen.

Når det gjelder de to mannlige lærerne, er bildet noe mer tvetydig. Den mannlige læreren ved skole B framhever innsats som viktig, men beskriver også vurderingspraksisen som prestasjonsfokusert og trekker ofte paralleller til idrett og treningslære. Inntrykket er at han skjener litt til begge sider, men opererer et stedt midt mellom universelle og differensielle vurderingskriterier. Den mannlige læreren ved skole A har vært mest utfordrende å plassere, fordi han gir nærmest polariserte beskrivelser, og pendler mellom ytterpunkter på aksene for universell og differensiell vektning. Som diskutert i avsnitt 5.5 "tolkningsfellesskap", kan dette ha sammenheng med at det virker som at det er stort språk mellom det han oppfatter som ferdigheter i kroppsøvningsfaget, og den oppfatningen som tilsynelatende er dominerende i tolkningsfellesskapet, både det lokale og på fylkesnivå, ved skole A. I denne sammenhengen viser det seg derfor at intervju som metode for å få innblikk i det Goodlad beskriver som den oppfattede læreplanen gir begrensede muligheter for å plassere lærerne i modellen. Slik sett ville påliteligheten av plasseringene i modellen vært bedre, dersom en hadde benyttet seg av metoder som gir direkte innblikk i den operasjonaliserte læreplanen.

Grunnen til at yrkesfagelevne skiller seg ut, er at flere av informantene ser ut til å tilpasse vurderingsgrunnlaget etter det som kommer mest gunstig ut for disse elevene. Det handler også om at beskrivelser av innsatsbegrepet har annet innhold hos svakt presterende elever enn hos sterkt presterende elever, jmf figur 2 side, 73. Forskjellen mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, kommer tydeligst fram ved skole A fordi yrkesfagelever har færre skriftlige innleveringer, det legges mindre vekt på kunnskap og større vekt på differensielle elementer.

Ved skole A drar vurderingen av yrkesfagelever faget i retning av mer forhandling, og større vekt på differensielle elementer, altså ned og til venstre. Ser man disse resultatene i sammenheng med karakterstatistikk for yrkesfag, ser en at yrkesfagene ved denne skolen har en gjennomsnittlig standpunktkarakter som ligger betydelig over landsgjennomsnittet (4.4 ved denne skolen, mot 3.9 på landsbasis). Det kan derfor virke som at stort rom for forhandling og tung vektning av differensielle elementer drar gjennomsnittskarakteren på yrkesfag opp.

Ved skole B er ikke skillene mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende program like tydelige som ved skole A. En kan si at dette gjenspeiles i karakterstatistikken; denne skolen har en gjennomsnittlig standpunktkarakter som ligger under landsgjennomsnittet (3.6 ved denne skolen, mot 3.9 på landsbasis). Dette kan tolkes som en støtte til argumentet om at stort rom for forhandling og tung vektning av differensielle elementer drar gjennomsnittskarakteren på yrkesfag på skole A opp.

5.7 Vurderingsgrunnlaget før og etter 2012

For å kunne si noe om forskjeller i vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget før og etter gjeninnføringen av innsatsbegrepet, sammenholdes funnene i denne studien med de funnene Prøitz & Borgen gjorde i 2010.

For å gjøre det mulig å sammenligne plasseringen av kroppsøvingsfaget fra denne studien med Prøitz & Borgens plassering av kroppsøvingsfaget i 2010, har alle lærernes posisjonering i denne studien blitt sammenfattet i en generell plassering tilsvarende som det ble gjort i 2010:



Figur 4: Grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting i fem fag (Prøitz & Borgen, 2010), samt kroppsøvingfagets plassering i denne studien (2016).

Alle lærerne i undersøkelsen ligger lengre til venstre i tabellen, mot større grunnlag for forhandling, sammenlignet med resultatene fra studien til Prøitz & Borgen (2010). Dette tyder på at innføringen av innsatsbegrepet i 2012 kan ha endret vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget.

Den klareste forskjellen fra funnene til Prøitz & Borgen i 2010 er at informantene oppgir at tester er en mye mindre del av deres vurderingspraksis, eller at de har sluttet med tester. Angående bruk av tester er inntrykket er at det er snakk om en ganske markant endring av vurderingspraksisen i forbindelse med endringen av LK06 i 2012, heller enn en ”glidende endringsprosess” som Arnesen et. al (2013) beskriver det som. Dataene gir ikke grunnlag for å uttale seg om hvorfor lærerne oppgir å bruke tester i mindre grad enn kroppsøvingslærerne gjorde i 2010. En mulig forklaring er at lærerne har tolket signalene fra Utdanningsdirektoratet veldig strengt, og at dette har påvirket vurderingspraksisen i stor grad. I så fall indikerer dette at utdanningsmyndighetene ser ut til å kunne styre ganske direkte hvordan lærere jobber med karaktersetting.

Når det gjelder innsats, gir ikke datamaterialet et like tydelig bilde av et skillet før og etter 2012, som for bruk av tester. Den mannlige læreren ved skole A, mener innsats har fått større plass i vurderingspraksisen på skole A, etter 2012:

Jeg tror at det (innsats) liksom har blitt det store, og at det, når jeg snakker med kollegaene mine her, at det liksom blir vekta mest, da. - (Mannlig lærer, skole A)

Den mannlige læreren ved skole B oppfatter læreplanendringen snarere som en omformulering, og mener derfor at det ikke har vært grunn til å endre bruk av innsats som vurderingskriterium:

I: Jeg skjønner at dere alltid har brukt innsats, men bruker dere det mer nå?

Nei, men nå kaller de det innsats.

Hvorfor bruk av tester ser ut til å ha endret seg i stor grad, men at det er større uklarhet i forhold til endring av innsats, rommer ikke datamaterialet noen forklaring på. Men det gir grunnlag for å stille spørsmål ved om Utdanningsmyndighetene har større påvirkningskraft når vurderingsgrunnlaget standardiseres, enn når vurderingsgrunnlaget oppleves å ha stor forhandlingsrom.

Dersom det er slik som Leirhaug peker på, at gjeninnføringen av innsatsbegrepet kan tolkes som et tiltak fra Utdanningsdirektoratet for å bryte med en økende testkultur i faget, kan det tyde på at dette vært et vellykket tiltak ved disse to skolene.

Som nevnt i kapittel 2, står det i Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 at ”ved å knytte elevens innsats til vurderingen av eleven, vil selv elever med lav kompetanse og svake forutsetninger i faget kunne oppnå en god karakter”. I dette datagrunnlaget framstår det som at dette er tilfelle, i hvert fall for mange elever.

6. Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet oppsummeres prosjektet ved å gi en komprimert presentasjon av oppgavens funn og drøfte hvorvidt disse funnene bidrar til en forståelse av problemstillingen.

Goodlads læreplanteori gjorde det mulig å definere hvilke nivåer av læreplanen intervjuene ga informasjon om, og å få belyst på læreplannivå hvordan innføringen av Kunnskapsløftet og revideringen fra 2012 har kommet til uttrykk i kroppsøvfaget i videregående opplæring. Med dette som utgangspunkt kunne jeg utforske relasjonen mellom den formelle og den oppfattede læreplanen, og rommet for tolkning og operasjonalisering mellom disse to nivåene. Det har også åpnet for å utforske lærernes tolkningsfellesskap, som kommer til uttrykk nærmest som en sammensmelting av den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen. Målet har vært å utvikle en forståelse av hvordan den formelle læreplanen kan virke inn på den oppfattede læreplanen, og indirekte, også den operasjonaliserte læreplanen.

Å bruke kvalitativt intervju som metode, har gitt meg innblikk i lærernes erfaringer, meninger og opplevelser av vurdering i kroppsøvfaget. At intervjuene var semistrukturerte førte til at lærerne i stor grad kunne legge fram sin fortelling om egen vurderingspraksis, noe som bidro til at temaet ble belyst fra flere innfallsvinkler. I tillegg bidro de semistrukturerte intervjuene til at det kom fram tema som ikke var planlagt på forhånd. Samtidig opplevde jeg begrensningene ved kvalitative intervjuer, ved at det kun gir et indirekte innblikk i lærernes vurderingspraksis. Dette ble særlig tydelig i situasjoner der informantene til dels ga motstridende svar, og det var uklart hvilke av disse svarene som gjenspeilte den faktiske vurderingspraksisen ved standpunkt-karaktersetting.

6.1 *Problemstillingen*

For å kunne svare på problemstillingen; ”hvordan setter lærere standpunkt-karakter når innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvfaget?”, har det vært nødvendig med en referanse til hvordan lærere setter standpunkt-karakter når innsats ikke er en del av grunnlaget for vurdering. Denne referansen har i dette prosjektet vært Prøitz og Borgen sin studie fra 2010.

For å belyse problemstillingen, er drøftingen av materialet delt inn i tre hovedtemaer; læreres beskrivelser av innsatsbegrepet, innsatsens vektete posisjon i det totale vurderingsgrunnlaget, og tolkningsfellesskapets påvirkning på vurderingspraksisen. På grunnlag av disse lærernes fortolkning og beskrivelser av sin karaktersettingspraksis, er kroppsøvingsfaget plassert i modellen utviklet av Prøitz & Borgen (2010).

For å kunne si noe om hvordan lærere setter standpunkt karakter når innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering, er det en forutsetning å belyse hva lærerne faktisk snakker om, når de bruker begrepet innsats. Dette viste seg å være utfordrende, fordi det gjennom lærernes beskrivelser ser ut til at innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere. Innholdet av innsatsbegrepet framstår derfor som uklart. Funn i denne studien indikerer at dette bidrar til at vurderingsgrunnlaget ikke gjøres eksplisitt. Dette stemmer overens med tidligere forskning, der kroppsøvingsfaget er kritisert for å ha en vurderingspraksis som er preget av "helhetsinntrykk" og skjønn, med mangel på klare vurderingskriterier og samsvar med formell læreplan.

Videre er det funn som tyder på at innsatsbegrepet har ulikt innhold i beskrivelser av innsats hos sterkt og svakt presterende elever. Hos svakt presterende elever, vises det ofte til elevens holdning, og vurderingsgrunnlag fra orden og oppførsel, som for eksempel å møte i riktig antrekk. Hos sterkt presterende elever er det i større grad fokus på elevens ansvar for klassemiljøet, å aktivere teori i praksis og å anvende riktig taktikk og/eller teknikk. Det virker som at dette bidrar til en differensiering av vurderingsgrunnlaget mellom de ulike elevgruppene.

Denne studien utforsker også hvilken vektet posisjon innsats har i det samlede vurderingsgrunnlaget, delt inn i kategoriene prestasjon, kunnskap og innsats. Det kommer fram at vektning av vurderingskriteriene varierer mye mellom lærerne. Noen mener prestasjon er viktigst, andre mener at innsats er viktigst. Alle informantene mener at kunnskap er det minst viktige vurderingskriteriet. Inntrykket er at de lærerne som legger større vekt på innsats enn prestasjoner, viser til fagets formål. Lærerne som legger størst vekt på prestasjoner/ferdigheter, gir inntrykk av at de forstår idrett og idrettsaktivitet som fagets læringsobjekt, og forholder seg større grad til kompetansemålene, men nevner ikke fagets formål.

Blant samtlige av lærerne i studien skjer det en viss tilpassing av vurderingsgrunnlaget ved vurdering av ulike elevgrupper, men dette er mest framtreddende ved skole A. Inntrykket er at kunnskap kun trekkes inn i vurderingsgrunnlaget når det er til fordel for elevene, og overses når det trekker elevene ned. Dessuten slipper elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram å levere skriftlige arbeider, fordi lærerne opplever at de ”setter piggene ut” når de må skrive noe.

Bruken av fysiske tester er gjennomgående lav blant informantene. Ved den ene skolen brukes ikke fysiske tester i det hele tatt. Dette skiller seg klart fra funn Prøitz og Borgen gjorde i 2010.

Kulturen ved de lokale, uformelle tolkningsfellesskapene ved de to skolene framstår som forskjellige, og det er diskutert hvordan dette kan påvirke lærernes setting av standpunkt karakter. Inntrykket er at tolkningsfellesskapet ved skole A er preget av ”framsnakking av velvilje” der det søkes etter formildende omstendigheter og faktorer som trekker karakteren opp, mens det ved skole B er fokusert på å få en så lik og standardisert vurderingspraksis som mulig, med referanse til ”standardeleven”, der målet er at alle elever skal vurderes likt.

En totalvurdering av disse funnene kan tyde på at setting av standpunkt karakter i kroppsøving faget i dag, kan ha et mindre standardisert grunnlag og større rom for forhandling enn Prøitz & Borgen kom fram til i 2010. Lærernes vurderingspraksis ved standpunkt karaktersetting i kroppsøving faget er på bakgrunn av dette plassert ned og til venstre for Prøitz og Borgens plassering i modellen i 2010.

Å se på vurderingspraksisen fra de tre synsvinklene; læreres beskrivelser av innsatsbegrepet, innsatsbegrepets vektete posisjon ved vurdering og standpunkt karaktersetting og skolens tolkningsfellesskap, har gjort det tydelig at vurderingspraksisen i kroppsøving faget er mangfoldig, og denne oppgaven kan kanskje bidra med en forståelse av at problemstillingen ”hvordan setter lærere standpunkt karakter når innsats skal være den del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving faget” er et komplekst og mangesidig tema.

6.2 Veien videre

Hovedkonklusjonen i denne oppgaven er at vurdering i kroppsøvningsfaget synes å være mangfoldig og komplekst, noe som i seg selv er et argument for at det trengs mer forskning innen feltet. Denne oppgaven har belyst vurderingspraksisen til fire lærere fra to videregående skoler, og forhåpentligvis framlagt en valid fortolkning av deres vurderingspraksis som kan være til inspirasjon for andre. Det er tydelig at det er behov for å belyse temaet ytterligere, fra forskjellig teoretiske perspektiver og med utgangspunkt i ulike problemstillinger.

Mangel på eksplisitt vurderingsgrunnlag er en utfordring knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget, og dette gjenspeiles også i denne studiens funn. At vurderingsgrunnlaget ikke gjøres eksplisitt innebærer at lærerne ikke alltid klarer å verbalisere egen vurderingspraksis og dette gjør det utfordrende å få tilgang til data om vurdering i kroppsøvningsfaget ved bruk av intervju som metode. Siden mye av vurderingspraksisen foregår ”inni hodet” på lærerne vil denne informasjonen heller ikke være tilgjengelig gjennom observasjon som metode. Dette viser at det trengs metodisk utvikling for å få tilgang til vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget.

Utfordringen med å gjøre vurderingspraksisen eksplisitt, kan også ha bidratt til at informantene i denne studien har til dels kommet med motsigende svar. Det kan også ha bidratt til at det ikke alltid er klart om lærerne snakker om formativ eller summativ vurdering. At lærere til dels kommer med motsigende svar, og at det enkelte ganger er uklart om de snakker om formativ eller summativ vurdering, gjør det utfordrende å plassere resultatene i modellen. Dette illustrerer begrensninger ved bruk av modellen, og indikerer at det er behov for videre utvikling av denne.

Et annet tema som er løftet fram i kapittel to, er påstanden om at kroppsøvningsfagets egenart i større grad vil gjenspeiles i vurderingspraksisen, når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Dette har det ikke vært rom for å belyse i denne oppgaven, men er noe som i lys av innsatsbegrepets endringshistorie og funnene i denne oppgaven, hadde vært interessant å se nærmere på.

Referanser

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 233-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are...": Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16(2) 97-115.
- Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), s. 9-32.
- Bergem, T. (2011): *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis. 2. Utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Biography of John Inkster Goodlad*. (2004). Hentet 3. November 2015 fra http://www.encyclopedia.com/topic/John_I_Goodlad.aspx
- Black, P. & William, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Evaluation and Accountability*, 21, s. 5-31.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers Grading Practices: Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement* 30(2), s.123-142.
- Brookhart, S. M. (2015). Graded Achievement, Tested Achievement, and Validity. *Educational Assessment*, 20:4, 268-296.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og elevvurdering. I: S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget

- Douglas, C. (2011) Increasing the value of Physical Education: The Role of Assessment. *JOPERD* 82(7), s.38-41.
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2014). *Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøving*. I: Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, Trondheim: Akademika forlag, p. 73-81.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerset, A. (2007). *Treningslære 3. Utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Goodlad, J. I. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles: University of California.
- Goodlad, J. I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving*? Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Hattie, J. (2003) *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information*. Auckland, New Zealand: School og Education ,The University of Auckland.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2008). (Mis)sappropriations of criteria and standards-referenced assasment in a performance-based subject. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 153-168.
- Hovdhaugen, E., Seland, I., Lødding, B., Prøitz, T. S. & Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler*. NIFU: Rapport 24/2014.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jonskås, K. (2010). En kunnskapsoversikt over FOU- arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I: A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utgave.) Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Laake, P., Olsen, B. R., Benestad, H. B. (red.), (2013). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leirhaug, P. E. (2013). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær *Kroppsøving Tønsberg* : LFF 63(2013) nr.1 2013.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). «It`s the other assessment that is the key»: Three Norwegian physical education teachers` engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20:5. 624-640.

- Lomsdal, S. A. (2012). *Vurdering i kroppsøving. Læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til Opplæringsloven*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Melograno, V.J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of physical education, recreation and dance*. Vol 78, No 6 pp. 45- 53.
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark, Bø.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådt i kraft 27.11.1998*. Hentet 12.09.2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Palm, T. A. (2014). *Assessing with Foucault: a critical study of assessment in physical education*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Prøitz, T. S. (2015). *Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Hentet 5. Mai 2016 fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Formål-med-vurdering-og-vurdering-av.pdf>.
- Prøitz, T.S. & J.S. Borgen (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?* Oslo: NIFU STEP rapport 16/2010.
- Randall J. & Engelhard G. (2010). *Examining the grading practices of teachers*. Atlanta; University of Massachusetts.

- Redelius, K. & Hay, P. J. (2011). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Resh, N. (2008) Justice in grades allocation: teachers' perspective. *Social Psychology of education* 12:315-325.
- Resh, N. (2010) Sense og justice about grades in school: is it stratified like academic achievement? *Social Psychology of education* 13, 313-329.
- Resh, N. & Benavot, Aa. (2009) Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: diversity and uniformity in knowledge offerings to Israeli pupils. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 67-92.
- Risøy, K. A. (2013). *Testing i kroppsøving: elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (red.). (2013). *Vurdering i skolen*. Operasjonalisering og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skole (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning. Program for lærerutdanning, NTNU. I samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Skaalvik & Skaalvik (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J. C (2013). Profesjon og ekspertise. I: A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost, (Red.), *Evalusering – i et dialogisk perspektiv* (s.16-32). Oslo: Cappelen.
- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Latvia: Cappelen Damm As.

- St. mld. nr 22, (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.09.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' "gut feelings": An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Turøy, I. (2012): Nye vurderingskriterier i kroppsøving fra 2012. Hvordan kan vurderingen praktiseres? *Kroppsøving* Tønsberg: LFF 62(2012)nr. 6, 2012.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Udir – 01-2010- Individuell vurdering*. Hentet 7. April 2016 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20. Mars 2015 fra http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Udir – 08–2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 24.03.2015 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tolkningsfellesskap – en vei mot rettferdig vurdering*. Hentet 6. April 2016 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/rettferdig-vurdering/Tolkningsfellesskap/Tolkningsfellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Veiledning til læreplan*. Hentet 2. Mai 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/?read=1>

- Utdanningsdirektoratet (2015). *Endringer i regelverket om vurdering*. Hentet 16. Mai 2016 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Innholdvurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>.
- Utdanningsforbundet (2012) *Høringsuttalelse fra Utdanningsforbundet – Endringer i kroppsøvfaget i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet 20. mai 2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Høringsuttalelser/Hørings-svar%20fra%20Utdanningsforbundet%20%20endringer%20i%20kroppsøving.pdf>.
- Vinje, E. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media.
- Wikström, C. (2005). Grade stability in criterion-referenced grading system: the Swedish example. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol 12 (2)s. 125-144.

Tabelloversikt

Tabell 1: Gjennomsnittlig standpunkt karakter for yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram ved skole A, skole B og på landsbasis. (Inneholder data under Norsk lisens for offentlige data, tilgjengeliggjort på statistikkportalen.udir.no)..... 63

Tabell 2: Gjennomsnittlig standpunkt karakter i kroppsøving faget for utvalgte yrkesfag ved skole A, skole B og på landsbasis. (Inneholder data under Norsk lisens for offentlige data, tilgjengeliggjort på statistikkportalen.udir.no). 64

Figuroversikt

Figur 1:Grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting i fem fag (Prøitz & Borgen, 2010).....	21
Figur 2: Ulikheter i lærernes beskrivelser av innsats hos svakt og sterkt presterende elever.	74
Figur 3: Grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting (Prøitz & Borgen, 2010). Grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting for lærerne ved skole A og B, inndelt i yrkesfaglig (Y) og studiespesialiserende (S) utdanningsprogram.....	93
Figur 4: Grunnlag og vektning ved standpunktkaraktersetting i fem fag (Prøitz & Borgen, 2010), samt kroppsøvningsfagets plassering i denne studien (2016).	96

Forkortelser

LK06	Læreplanen Kunnskapsløftet 06
Udir-08-1-2012	Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 – <i>Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring</i>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, lærere. Utviklet Prøitz og Borgen (2010).

Vedlegg 2: Tankeeksperiment. Utviklet Prøitz og Borgen (2010).

Vedlegg 3: Karakterstatistikk.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til lærere og samtykkeerklæring.

Vedlegg 5: Godkjenning for behandling av personopplysninger fra Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vedlegg 6: Tillatelse fra rettighetshaver til å bruke figuren ”Grunnlag og vekting ved standpunkt-karaktersetting”.

Vedlegg 1

Intervjuguide, utviklet av Prøitz og Borgen, 2010.

Bakgrunnsinformasjon: informant

1. Hvilken faglig bakgrunn har du?
2. Hvilket fag og hvilke elevgrupper underviser du ?
3. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Hvilke andre skoler/tidligere yrkesbakgrunn?
4. Alder/kjønn?
5. Har du vært ekstern sensor ved eksamen, fått sensor opplæring evt annen kursing i vurdering/karaktersetting?

Grunnlag for standpunkt-karaktersetting - hvordan- om praksis

6. Kan du beskrive hvordan du setter standpunkt-karakter i ditt fag, for dine elever?
 - Hvordan går du frem for å bestemme hvor en elevs arbeid ligger på karakterskalaen?
 - Hva legger du vekt på når du skal bestemme en karakter, er det noe du vektlegger mer/mindre for eksempel om en elev står i vippeposisjon mellom to karakterer?
 - Bruker du/dere på faget hele karakterskalaen? Hvor ofte gir du toppkarakter/bunnkarakter/stryk? Når du setter karakter vurderer du den enkelte elev i forhold til resten av klassen?
7. Er det mulig å få rettferdig vurdering av dine elever? Hva gjør du for å sikre en mest mulig rettferdig vurdering av dine elever? Hva kan hindre rettferdig vurdering av elevene, mener du?
8. Samarbeider du som lærer med andre lærere innenfor faget om å sette (hvordan dere setter) standpunkt-karakter?
9. Er det forskjell i grunnlaget for hvordan karakter settes i ulike fag, eksempelvis standpunkt i Norsk og standpunkt i Kroppsøving? Kan du gi eksempler på hva forskjellene går ut på?
10. Har dere diskutert forskriftens innhold (ny/gammel) i forhold til hvordan dere setter standpunkt-karakter her på din skole, i ditt fag?
11. Skulle du ønske mer støtte og hjelp i standpunkt-karaktersettingen enn du får i dag? Har du noen tanker om hvordan dette kunne gjøres?

Hva representerer standpunkt-karakteren?

12. Hva mener du at en standpunkt-karakter er et uttrykk for?

13. Hva mener du er funksjonen/hva er formålet/hva skal den brukes til standpunkt karakterer?
14. Kjenner du til forskriften til opplæringsloven kap 3 om vurdering? Hva er etter din mening hovedbudskapet/nøkkelbegrepene (el.l) i forskriften?

15. Kjenner du til de siste endringene som kom med den nye forskriften i 2009? Hva er den viktigste endringen slik du ser det? (Hvilke konsekvenser har endringene?)

Hvilke typer informasjon?

16. Hva slags informasjon baserer du deg på når du setter standpunkt karakter?
17. Bruker du noen hjelpemidler for å støtte karaktersetningen av dine egne elever, for eksempel kartleggingsprøver, egne utformede prøver, hjemmeoppgaver, fremføringer, gruppeoppgaver, annet?
18. I hvilken grad bruker du læreplan/lokal læreplan som målestokk/forankringspunkt når du setter standpunkt karakter?
19. Har du utarbeidet noen kriterier el. liknende for standpunkt karaktersetningen ved din skole i ditt fag? Hvordan ble de utarbeidet og hvordan fungerer de synes du?
20. Kjenner du til Utdanningsdirektoratets utviklingsarbeid med kjennetegn for måloppnåelse (kriterier) i Norsk og Matematikk (7. og 10 trinn, VgI og II).
21. Er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener vi bør ha med oss inn i undersøkelsen?

Vedlegg 2

Prøitz og Borgen 2010

Ark med tankeeksperiment forelagt informantene i løpet av intervjuene for samtale om vekting av elevatferd:

Når vi setter karakter så gir vi ulike elementer ved den vurderte atferden hos eleven forskjellig betydning – vi vektet elementene.

Vi kan dele inn i følgende tre elementer; prestasjoner, kunnskaper og deltakelse. Det er ikke uvanlig å vekte disse ulikt for ulike elevtyper.

Dersom du kan tenke deg tre ulike elevtyper grovt inndelt i svak, middels og sterk hvordan vil du vekte betydningen av de tre elementene prestasjoner, kunnskaper og deltakelse for de tre ulike elevtypene?

Prestasjon	Kunnskap	Deltakelse
(ytelse/utførelse)	(regler, strategier, konsepter, prinsipper)	(oppmøte, holdninger, innsats)

Er det andre elementer som vil innvirke mener du, hva med for eksempel;

Progresjon?

Mestring?

Kjønn?

Etnisitet?

Vedlegg 3

Karakterstatistikk

Inneholder data under Norsk lisens for offentlige data, tilgjengeliggjort på statistikkportalen.udir.no

Yrkesfaglige utdanningsprogram

Fag	Skole A	Skole B	Hele landet
Engelsk	3,1	3,4	3,5
Matematikk, 1 P	3,2	3,3	3,2
Matematikk 2 P	2,5	3,1	3,2
Norsk	3,3	3,3	3,6
Kroppsøving vg 2	4,3	3,4	4,1

Studiespesialiserende utdanningsprogram

Fag	Skole A	Skole B	Hele landet
Engelsk	4,2	3,9	4,3
Matematikk, 1 P	3,2	3,9	3,3
Matematikk, 2 P	3,0	3,8	3,4
Norsk, hovedmål	3,6	3,6	3,8
Norsk, sidemål	3,4	3,6	3,6
Norsk, muntlig	4,2	4,1	4,3
Kroppsøving vg. 3	4,4	4,4	4,5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Vurderingsgrunnlag for standpunktkaraktersetting i kroppsøvfaget i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er et masterstudie ved Norges Idrettshøgskole og har ingen andre eksterne oppdragsgivere. Studien har som formål å innhente informasjon om 1) hva kroppsøvingslærere bruker som grunnlag når de setter standpunktkarakter i kroppsøvfaget og 2) i hvor stor grad ulike elementer vektlegges når standpunktkarakter i kroppsøvfaget skal settes.

For å belyse disse forskningsspørsmålene gjennomføres det individuelle intervjuer med kroppsøvingslærere i videregående skole. Dette er grunnen til at du er spurt om å delta i denne studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å stille opp på ett intervju. Intervjuet vil vare i ca 45-60 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om hva du som kroppsøvingslærer gjør i din vurderingspraksis, og hvilke tanker og refleksjoner du har rundt dette. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det bare er jeg som forsker som vil ha tilgang til all data jeg innhenter, og både notater og lydbånd vil være innelåst når jeg ikke har det i min besittelse. Det vil også bli benyttet en koblingsnøkkel som lagres låst og adskilt fra alt annet datamateriale. Dette innebærer at på lydbånd og notater vil det byttes ut navn med et referansenummer, som kobles til navn i en liste, denne listen kalles koblingsnøkkelen. Dette gjøres for å sikre at du ikke kan identifiseres. I den ferdige oppgaven vil all data være anonymisert, og alt datamateriale som inneholder personopplysninger vil slettes. På denne måten vil du som deltager være anonym i det ferdige produktet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06. 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingebjørg Uldalen på telefon 48152981 eller på mail ingebjorgu@student.nih.no . Veileder for prosjektet er professor Jorunn Spord Borgen og kan kontaktes på e-post jorunn.spord.borgen@nih.no .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høegs gate 29
N-5037 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 31 57
Fax: +47 55 58 56 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 521 886

Jorunn Spord Borgen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ulevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 15.10.2015 Vår ref: 44901 / 3 / MS5 Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44901	<i>Vurderingsgrunnlag for standpunkt-karaktersetting i kroppsøvingstaget i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Ingebjørg Uldalen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.
Anslagskontroll / Digitalt Offisert
OSD NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 95 52 11. nsd@uio.no
NSD NSU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7031 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. kyle.svarvald@ntnu.no
OSD NSD: SNT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uhtu.uib.no

Vedlegg 6

Til Ingebjørg Uldalen

Jeg gir med dette Ingebjørg Uldalen tillatelse til å bruke modell om læreres karaktersetting gjengitt i Prøitz & Borgen 2010 i sin masteroppgave.

Med vennlig hilsen
Tine S. Prøitz

Tine S. Prøitz
Førsteamanuensis
Mob: +47 41276060
www.usn.no

HSN Høgskolen
i Sørøst-Norge

